



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

El cine como estrategia didáctica para una educación en valores con una orientación ético-crítica

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Educación General Básica

Autora:

Carmen Elizabeth Suárez Lazo

C.I.: 0106149339

Correo electrónico: elizabethsuarezlazo@gmail.com

Tutor:

Luis Santiago Rosano Ochoa

C.I.: 0104786553

Cuenca-Ecuador

22-noviembre-2021



Resumen

El presente trabajo monográfico integra el ámbito de artes y la educación, así como también está dentro del campo pedagógico y didáctico. Dentro de este marco, se pretende demostrar de qué manera el cine puede ser utilizado como una estrategia didáctica que contribuye a una educación en valores con una orientación ético-crítica de los niños y niñas de educación general básica. Con este objetivo se analiza el tipo de películas que pueden aportar elementos para desarrollar una educación en valores, luego se caracteriza a la educación en valores con una orientación ético-crítica, para finalmente describir como un determinado tipo de películas ayuda a desarrollar una educación en valores con una orientación ético-crítica.

Por ello, se efectuaron lecturas, comparaciones, análisis de texto y fichas de resumen, considerando revisiones bibliográficas y digitales. Con la información obtenida, se hizo un análisis de nociones y conceptos provenientes del constructivismo histórico cultural acuñado de Vigotsky para reconocer al cine como herramienta cultural y las implicaciones que este reconocimiento tiene sobre el uso del cine como estrategia para educar en valores. Además, se cita a los autores del Grupo de Asesoramiento Didáctico (GAD), quienes han publicado sus experiencias y reflexiones de trabajar con el cine en los centros escolares españoles desde 1996.

Palabras clave: Cine. Educación en valores. Ética-crítica. Estrategia didáctica.



Abstract

This monographic work integrates the field of arts and education, also, it is within the pedagogical and didactic field. Within this framework, an attempt is made to prove how the cinema contributes to values education with ethical-critical and orientation in basic education. With this objective, the kind of films that could contribute elements to develop values education is analyzed, then, the values education with an ethical-critical and orientation is characterized, and finally to describe how a certain kind of films promote a values education with an ethical-critical and orientation.

For this, readings, comparisons, text analysis and summary were carried out, considering physical and digital bibliographic reviews. With the information obtained, notions and concepts of historical cultural constructivism coined by Vygotsky to recognize cinema as a cultural tool and implications that this recognition its use like strategy to educate in values were analyzed. In addition, the authors of *Grupo de Asesoramiento Didáctico (GAD)* are cited, who have published their experiences and reflections on working with cinema in Spanish schools since 1996.

Keywords: Cinema. Values education. Ethical-critical. Didactic strategy.



Índice

Resumen	2
Introducción	8
1. El cine como estrategia didáctica	11
1.1 El cine como herramienta cultural.....	11
1.2 Aportes del cine a la educación.....	12
1.2.1 La creatividad: un aporte significativo.....	12
1.2.2 Otros aportes.....	14
1.3 El cine en el aula.....	17
1.3.1 Usos del cine en el aula.....	17
1.3.2 Orientaciones para trabajar con el cine en el aula.....	20
2. La educación en valores con una orientación ético-crítica	27
2.1 Educación en valores.....	27
2.2 Diferentes formas de educación en valores.....	28
2.2.1 Educación en valores con una orientación persuasiva.....	29
2.2.2 Educación en valores con una orientación a la imitación.....	30
2.2.3 Educación en valores con una orientación materialista.....	31
2.3 La educación en valores con una orientación ético-crítica.....	31
2.3.1 Dignidad.....	32
2.3.2 Naturaleza política de la educación.....	34



2.3.3 Pedagogía crítica.....	39
2.4 Valores para trabajar teniendo en cuenta el currículo 2016	44
3. Aportes del cine a la educación en valores.....	46
3.1 El cine para la educación en valores.....	46
3.2 El cine para la educación en valores con una orientación ético-crítica	48
3.2.1 Puntos importantes para trabajar con el cine con una orientación ético-crítica.....	48
3.2.2 Tipos de películas que ayudan a desarrollar una educación en valores con una orientación ético-crítica	50
3.2.3 Características del desarrollo de los niños y niñas de educación general básica.....	52
3.2.4 Indicadores para evaluar el cine como estrategias en la educación en valores con una orientación ético-crítica.....	54
Conclusiones.....	55
Referencias bibliográficas.....	57
Anexos.....	64

Índice de tablas

Tabla 1: Perfil del bachiller ecuatoriano.....	44
--	----



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Carmen Elizabeth Suárez Lazo, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “El cine como estrategia didáctica para una educación en valores con una orientación ético-crítica”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 22 de noviembre de 2021

Carmen Elizabeth Suárez Lazo

C.I. 0106149339



Cláusula de Propiedad Intelectual

Carmen Elizabeth Suárez Lazo autora del trabajo de titulación “El cine como estrategia didáctica para una educación en valores con una orientación ético-crítica” certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 22 de noviembre de 2021

Carmen Elizabeth Suárez Lazo

C.I. 0106149339



Introducción

En base a observaciones realizadas en el aula durante las prácticas de APE (Actividad Pedagógica en la Escuela), se considera que con frecuencia hay situaciones que permiten ver que la Educación en valores no se trabaja desde la reflexión. En estas observaciones, los niños y las niñas durante la jornada de clase se ponen apodos, y se dicen insultos como “tonto/a”, “fea”, “estúpido/a”, “negro” –con intención despectiva–, entre otros. Además, hay frecuentes peleas en el aula, en el recreo y en las horas de educación física. En una ocasión, un niño le golpeó en la cara a otro y el golpe fue directo a su ojo; y en otra, un niño sacó su pie al pasillo de las hileras de mesas e hizo caer a su compañero. Ante estas situaciones, la docente enviaba a los niños a la dirección; y la directora los ponía a correr por toda la escuela. Por otro lado, se ha observado que los docentes no han usado, ni una sola vez, el cine dentro de las aulas, ya sea para tratar un tema de clase o por entretenimiento.

Así, la investigación bibliográfica considera al cine como un medio que contribuye a transmitir valores para enriquecer el comportamiento humano. De la misma forma, se determina que los valores que se defienden en la educación son el reflejo del modelo de sociedad que se busca, y en este caso, valores encaminados a una sociedad justa, solidaria e innovadora que defienden la vida digna. Por consiguiente, la educación en valores se orienta a aprender ética y valores de una forma crítica y con el uso del diálogo desde el cine.

Frente a la problemática descrita, se plantea que las estudiantes deben recibir una educación en valores para mantener las relaciones dignas y humanas, pues esta permite formar seres humanos con valores que faciliten la convivencia y el desarrollo de la comunidad. Además, deben recibirla con una estrategia distinta a la que se presenta en el problema, para que reconozcan cuándo y cómo van perdiendo dignidad. De esta forma, la presente monografía tiene como objetivo general demostrar bibliográficamente la contribución del cine a una educación en valores con una orientación ético-crítica de los niños y niñas de educación general básica. A su vez, este objetivo general se cumple desde los objetivos específicos que son conocer el tipo de películas que aportan elementos para desarrollar una educación en valores; caracterizar a la educación en valores con una orientación ético-crítica; y describir cómo un determinado tipo de películas ayuda a desarrollar una educación en valores con una orientación ético-crítica.



Por lo tanto, la investigación de esta monografía se basa en información, tanto digital como impresa, seleccionada y documentada sobre el cine como estrategia didáctica y la educación en valores. Al mismo tiempo, es una reflexión crítica de dichos documentos, que describe, explica, compara, argumenta, analiza y relaciona las dos variables.

En el primer capítulo, el cine como estrategia didáctica describe al cine como herramienta cultural capaz de movilizar el pensamiento e incentivar la reflexión. Además, se detallan los aportes que hace el cine a la educación, que son el desarrollo de la creatividad, la pregunta y la sensibilidad. En este apartado, también se incluye los usos del cine que se dan en el aula y las orientaciones para trabajar con esta estrategia.

En el segundo capítulo, la educación en valores con una orientación ético-crítica se la caracteriza y describe otras formas de educar en valores. Entre otras formas de educar en valores, se presenta orientaciones hacia la imitación, la persuasión y el consumismo (materialista). La educación en valores con la orientación que propone esta investigación bibliográfica toma a la dignidad como una posesión intrínseca del ser humano, reconoce la naturaleza política de la educación y se basa en la pedagogía crítica. De igual forma, se determina que los valores que plantea el currículo 2016 buscan la defensa de la vida digna. Estos son justicia, solidaridad e innovación.

En el tercer capítulo, se detalla el aporte que el cine hace a la educación en valores con una orientación ético-crítica, por lo que en primera instancia, se reconoce al cine como generador de modelos y posteriormente como generador de conflictos y experiencias sensibles que a través del diálogo y la reflexión llevan al interaprendizaje y a la humanización. Así como también, se hace hincapié en el rol de una docente democrática en la selección de películas que posean una ideología acorde a los conflictos existentes en el aula y la planificación que hace para educar en valores con una orientación ético-crítica. Por ello, se describe brevemente las características de los niños y niñas de educación general básica, e indicadores para evaluar el proceso de interaprendizaje con el cine como estrategia didáctica.

Finalmente, se concluye que el cine tiene un tono de divulgación, conflicto y desacato con el que se trabaja en la educación en valores para que los niños y niñas reconozcan su posesión más preciada, la dignidad y las fuentes que generan su deterioro. A más, la docente democrática debe reconocer la ideología de una película para planificar actividades que contribuyan a la formación de personas autónomas, creativas y libres. Al igual que, si las necesidades básicas no están



satisfechas, una persona no puede acceder al ocio y al entretenimiento, por lo que, el cine como estrategia didáctica queda obsoleto.

En el apartado anexos, se encuentra las fichas que pueden ser usadas para trabajar con el cine en el aula y una lista de películas con sugerencias de temas educativos.



1. El cine como estrategia didáctica

Una estrategia didáctica facilita el desarrollo de una clase y crea un ambiente de aprendizaje. Por lo tanto, en este capítulo se hace referencia al cine como estrategia didáctica. Iniciando con la descripción del cine como una herramienta cultural para caracterizarlo como instrumento en las diferentes formas de educación. Luego, se detallan los aportes del cine a la educación y la forma de llevarlo a cabo como estrategia en el aula.

1.1 El cine como herramienta cultural

El ser humano hace uso de herramientas para ser consciente de los hechos y controlar voluntariamente la actividad propia como la de los demás, pues el empleo de estas herramientas origina nuevas formas de comportamiento y de adaptación (Cariño, 2018). Asimismo, las herramientas que brinda la cultura permiten desarrollar las funciones intelectuales de nivel superior, que de acuerdo con Vygotsky dirigen la conducta y fortalecen la autonomía (Cariño, 2018). Así, se plantea al cine como una herramienta cultural puesto que es un potente transmisor de emociones, actitudes y valores, y “el hecho de que los países y gobiernos recurran al cine como instrumento de difusión de sus políticas nos muestra hasta qué punto representa un instrumento de cambio social” (Sevillano, Torre y Carreras, 2015, p. 89). Además, el cine ha enriquecido el conocimiento humano y generado un cambio cultural notable en la sensibilidad con nuevas formas y procesos de pensamiento (Torre, 1997b; Meier, 2003).

A su vez, trabajar con el cine permite educar la mirada, entendiendo que lo que no forma, puede deformar, esto debido a que “los medios de comunicación son uno de los grandes educadores, enculturadores, de los niños y adolescentes –incluso de los adultos–” (Marcos, 2010, p. 306). De la misma forma, el cine revoluciona el campo visual al incorporar velocidad y movimiento a nuestra visión, lectura y comprensión del mundo (Bermúdez, 2008; Martínez y Orozco, 2012). Dado que el cine refleja la mentalidad de una sociedad, una ideología o un cambio político, este medio “constituye un instrumento de opinión y formación de la conciencia, pues se ubica como fuente del conocimiento histórico” (Valdés-Águila, 2018, p. 5).

De esta forma, se muestra que el cine es una herramienta cultural utilizada en la sociedad que lo consume, esta herramienta brinda algunos de los signos y lineamientos para que una persona vaya cambiando o modificando algún aspecto de su vida. Tal vez por ello, Sevillano y otras (2015) resaltan el valor positivo y constructivo del cine, pues representa un instrumento de cambio social.



Sin embargo, tampoco se puede descartar que, así como el cine construye valores, puede destruirlos. Esto debido a que, el cine puede ser, por un lado, un espejo que reproduce estereotipos, y por otro, un generador de valores, ideologías y pautas actitudinales (Bonilla, 2005).

Cabe recalcar que, el cine como herramienta cultural enriquece el conocimiento del pasado y del presente, ya que permite apreciar al pasado como proceso vivo y al presente como elemento que recrea y muestra gestos, costumbres, ambientes, valores, deseos, temores, angustias, sentimientos, emociones, anhelos e ideales del ser humano (Bermúdez, 2008). Sin embargo, siguiendo con la idea de misma autora, la función del cine no se queda en la descripción del contexto, sino da paso a conocer las dinámicas del desarrollo, posibilita replantear el presente, plantear nuevas preguntas y asumir una actitud más crítica y comprometida con la realidad. En fin, una película¹ es un hecho estético y un producto mediático que la convierte en una expresión artística interdisciplinaria e integradora de información y educación (Meier, 2003; Rodríguez, 2012). Por consiguiente, una película invita a mirar por las fisuras de lo que se cree saber, cuestiona certezas, porque contienen excesos, fragmentos, silencios, que mueven al espectador a otra forma de mirar y de pensar (Martínez y Orozco, 2012).

1.2 Aportes del cine a la educación

El cine, el séptimo arte, hace varios aportes a la educación; por esta razón, se resumen los aportes que hacen una educación significativa y crítica a continuación.

1.2.1 La creatividad: un aporte significativo

El desarrollo de la creatividad es uno de los aportes más significativos que el cine puede hacer a la educación. La educación en valores con una orientación ético-crítica es el aporte que se quiere destacar en este trabajo, pero este tema va a tener el tercer capítulo para ser desarrollado en detalle. Ahora se va a dedicar este apartado para la creatividad porque la bibliografía lo considera significativo y no debe pasarse por alto hablando de educación.

El cine configura el sueño, y a su vez, el sueño descubre a menudo la genialidad y las contradicciones de la mente humana, develando la naturaleza creativa (Santos, 2014); y la creatividad es una necesidad para entender y transformar la educación por su impacto positivo en

¹ La Real Academia de la Lengua [RAE] (2014) define como película cinematográfica tanto a un filme como a una cinta, por lo tanto, en este trabajo monográfico, se utilizará como sinónimos los términos película, cinta y filme.



la vida de las personas y las posibilidades de innovación que genera (Elisondo, 2015). Por otra parte, la escuela tiene como tarea formar personas que dominen la lectura, la escritura, las matemáticas, la expresión oral; sean capaces de pensar creativamente, resolver problemas, tomar decisiones, razonar, imaginar y saber aprender; y puedan trabajar en equipo y autogestionarse – participar en la toma de decisiones– con responsabilidad, honestidad, autoestima e integridad (Romero-Rey, 2013). Al igual que, en la educación, prima la capacidad de plantear y resolver problemas –nuevos o existentes– de manera novedosa, original e innovadora, destacando los elementos clave de la creatividad: imaginación, fantasía y posibilidad (Santos, 2014).

Por lo tanto, la escuela debe buscar las estrategias que posibiliten esta formación. Entre estas estrategias, está el uso del cine porque es una estrategia ideal para formar personas creativas y críticas (Santos, 2014). El arte ofrece espacios para pensar de forma libre, consciente, sensible y creativa, y específicamente, el cine plantea preguntas –por ende, puede desarrollar la capacidad de interrogación– y problematiza a la realidad causando reflexiones sobre el conocimiento y su aplicación (García-García y Parada-Moreno, 2017). En sí, el cine presenta asociaciones y oposiciones de ideas que enfrentan al espectador a leer imágenes de asuntos relevantes de su entorno para hacerlo competente (Santos, 2014). Todo ello, aviva el pensamiento, estimula el recuerdo, fomenta interconexiones, potencia la imaginación y la capacidad inventiva frente a problemas y situaciones globales (Santos, 2014); que posibilita el desarrollo de capacidades técnicas, cognitivas, sociales y creativas para enfrentar e interactuar críticamente en cualquier acción cotidiana (Lara, Ruiz y Tarín, 2019; Elisondo, 2015).

Debido a que, las personas no aprenden ni son creativas solas, tener en cuenta herramientas socioculturales es fundamental para aprender y crear nuevos conocimientos a través de procesos creativos (Elisondo, 2015; Lara et al, 2019). Así, al educar con el cine, la estudiante tiene que llegar al nivel en el que pueda comprender la película, ser consciente y curioso al elegir un contenido cinematográfico, ser crítico al analizar el contenido y extraer conclusiones (Santos, 2014; Elisondo, 2015; Lara et al., 2019).

Cuando se usa el cine, la motivación, inspiración y concentración –bases del arte– surgen para que los niños y niñas se sientan libres y autónomas mientras hacen las cosas que les gusta; es decir, el cine posibilita la construcción y el dominio de conocimientos (Romero-Rey, 2013). La libertad posibilita la creatividad y, por ende, el cuestionamiento, la iniciativa, la curiosidad, la



originalidad, la flexibilidad, la fluidez, la eficiencia, la superación, la novedad, la búsqueda y la respuesta (Elisondo, 2015).

También, pensar la educación desde la creatividad es propiciar interacciones con otras personas, con especialistas y con docentes inesperadas. Un aula necesita un ambiente óptimo que le permita a la estudiante movilizarse y dialogar –entre pares, docente de aula, especialistas u otras–, siempre y cuando, el trato sea con los valores, acuerdos sociales y educativos (Elisondo, 2015). La creatividad depende de interrelaciones entre sujetos y contextos porque “tiene un componente sociocultural intrínseco que debe ser desarrollado, cultivado y potenciado desde la escuela y a lo largo de toda la vida” (Santos, 2014, p. 40)

En fin, la docente tiene que reconocer que los niños y niñas necesitan procesos creativos para afrontar imaginativamente el contenido cinematográfico (Marcos, 2010). Por lo tanto, la docente puede desarrollar juegos en el aula, a partir de una película, para recuperar el valor de las emociones y el humor, de tal manera que promueva y facilite la actividad creativa (Marcos, 2010; Elisondo, 2015). Sin olvidar que el cine ha alterado, transformado o condicionado la percepción del mundo y de la creatividad (Santos, 2014); y como, la creatividad es una pregunta, una capacidad milagrosa de los seres humanos, también es un requisito para la libertad (Elisondo, 2015). Así, el arte y la creatividad son aspectos claves para formar humanos íntegros, inclusivos y capaces de convivir pacíficamente desde el diálogo constructivo (Romero-Rey, 2013).

En la actualidad, el cine y la tecnología son indispensables para el aprendizaje y la creatividad por su implicación social y cultural (Elisondo, 2015); y una persona con mente creativa es capaz de reorganizar, interpretar y transformar el mundo que observa (Santos, 2014).

1.2.2 Otros aportes

Otros aportes del cine se ven reflejados en la investigación que han realizado en años anteriores y es necesario mostrar en este trabajo monográfico.

Primero, el ser humano es una persona íntegra capaz de percibir, sentir, pensar y crear, por ello, Torres-Maya, Vázquez-Cedeño y Cabrera-Salort (2019) afirman que se llega a la percepción y a la sensibilidad a través del proceso educativo. Es así como, la enseñanza y el aprendizaje deberían ser posibilidades e inquietudes vitales (Izquierdo y Rosano, 2004; García-García y Parada-Moreno, 2017). De esta forma, se reconoce que el cine permite que se desarrolle una educación al captar y provocar nuevas percepciones de la realidad desde la observación (Torres-



Maya et al., 2019). Con el cine aportando estas nuevas percepciones, el educando y la educadora pueden desarrollar y formar su sensibilidad. Así, los sujetos en el aula se motivan y centran su atención desde la observación, y posteriormente retroalimentan el aprendizaje con la reflexión crítica y la investigación, puesto que el cine posibilita la exposición de los núcleos más interesantes y controversiales del conocimiento (Badii, Pragas, Lorenzo y Michael-Fariña, 2018).

García-García y Parada-Moreno (2017) mencionan que cuando el ser humano “aprende a sentir puede consentir con el otro y pensar en transformar el mundo” (p. 118), por ello afirman que es urgente formar la sensibilidad para que las nuevas personas “puedan actuar en el mundo de manera consecuente, para transformarlo desde un mundo infeliz en un mundo feliz, justo y solidario” (p. 131). De este modo, invitan a que los educandos sean capaces de describir su sentir, relacionar su realidad con lo cotidiano, ser conscientes de su actuar, ser emocionalmente sanos y enfrentarse a sus propias preguntas; y a la educadora a propiciar espacios que, además de generar procesos abiertos, interdisciplinarios y contextualizados cultural y ambientalmente, cautiven la imaginación, la lealtad y el compromiso cognitivo (García-García y Parada-Moreno, 2017).

Asimismo, es necesario resaltar que “la huella neuronal de una experiencia sensible es más profunda y permanente que la dejada por conceptos” (García-García y Parada-Moreno, 2017, p. 119) u otras experiencias que no motivan o mantienen al sujeto en estado pasivo y receptor. Pues, la experiencia que vive una persona deja huellas que la ayudan a crecer y enriquecer sus conocimientos, actitudes y valores (Mendoza-Orellana, 2009). Luego de esto, es necesario recalcar que, durante la observación de una película, el sujeto no está en estado pasivo, sino más bien sensible. Debido a que, las imágenes crean el sentimiento para la cognición, enfocan al sujeto a la realidad y muestran las formas del mundo; al mismo tiempo el educando reacciona receptando el contenido del filme como forma de aprender, esta reacción es motriz tanto a nivel neuronal, glandular y corporal (Cabrera-Díaz, 2016; Torres-Maya et al., 2019).

En fin, la acción del sujeto, luego de observar el filme, debe ser trascendental, activa y llena de amor y de esperanza, en otras palabras, debe estar ligada a lo físico, espiritual, voluntad y libertad; de esta forma el cine puede ayudar a desarrollar valores, símbolos, condiciones y nuevos matices al pensamiento sensible (Cabrera-Díaz, 2016). La misma autora menciona que la sensibilidad en la educación constituye un constructo de la percepción entre lo social y lo individual, por lo tanto, es una herramienta del conocimiento y también, es entretenimiento que conduce al



individuo a aceptar y compartir el gusto del otro. Esto lleva a mostrar que una persona es capaz de ser tolerante a la diversidad de quienes la rodean.

A pesar de que muchos consideran que los medios de comunicación solo son objetos de entretenimiento, también ofrecen contenidos capaces de entretener y educar, creados para educar en y con los medios (Marcos, 2010). Por esa razón, se encuentran documentos sobre el cine en la educación desde la década de los noventa. Entre los documentos se expone al cine como espacio formativo, agente de cambio educativo, recurso didáctico, y también una propuesta metodológica para llevar el cine al aula.

Torre (1997a) afirma que el cine es un medio que contribuye a transmitir valores culturales, sociales y educativos, sobre todo, se destaca como una de las ideas que ha creado el mundo para enriquecer el conocimiento humano en varios aspectos, entre ellos el moral –creando nuevos mitos y valores– y el pedagógico –contribuyendo a difundir y generar valores educativos–. Además, esta herramienta ha provocado un cambio cultural notable que ha llevado al desarrollo de una sensibilidad con nuevas formas y procesos de pensamiento; cumpliendo funciones de entretenimiento y como potencial informativo y educativo en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal (Meier, 2003).

Con solo exponer dos investigaciones, se observa que Martínez y Orozco (2012) no se equivocan al decir que los hermanos Lumière no imaginaron que, con los años, la exposición de las primeras imágenes de unos obreros saliendo de la fábrica iba a convertirse en un lenguaje sofisticado y en una herramienta capaz de movilizar el pensamiento. Y aunque este arte parecía dirigirse al entretenimiento, su impacto sensorial y psicológico, expandió sus posibilidades y en la actualidad exige un espectador capaz de asumir disposiciones activas (Martínez y Orozco, 2012).

Frente a esto, y a la necesidad de aprender a aprender en la educación formal ha puesto a cada individuo como responsable de su aprendizaje, así las docentes deben crear las condiciones para que el educando construya saberes, desde la percepción, motivación y emoción en el proceso de aprendizaje (Meier, 2003). Por ende, la autora mencionada planteó al cine como agente de cambio porque el cine cuenta con “potencial informativo y educativo en los ámbitos de la educación formal (...) [para] introducir en el aula temas y prácticas con las que el estudiante se identifica y a partir de las cuales percibe su realidad social y se sitúa en ella” (p. 60). En consecuencia, Bermúdez (2008) menciona que a pesar de que el cine ha creado una nueva forma de leer y comprender el mundo, las docentes se han resistido a usarlo cotidianamente por no saber



emplearlo adecuadamente como estrategia didáctica. Por ello, es necesario que las docentes consideren al cine como una situación de aprendizaje que incentiva el diálogo, educando en la contemporaneidad, en las cuestiones que ocupan y preocupan a la estudiante (Rodríguez, 2009).

El cine para educar debe atender los procesos de desarrollo mental, es decir, ofrecer casos críticos y conocimientos básicos que sitúen a las estudiantes en el mundo (Marcos, 2010). La autora enfatiza que la educación debe dirigirse a formar espectadores conscientes, críticos y activos, capaces de programar su propio consumo y de realizar un uso eficiente del cine; y buscar una actitud de activación cognitiva y focalización para aprender del cine.

1.3 El cine en el aula

En las aulas de práctica no se ha visto ningún uso del cine para fines de entretenimiento o académicos, este medio ha estado ausente. Sin embargo, a lo largo de los años el cine ha estado presente en diferentes ámbitos y áreas de la educación, por ello se detalla en este apartado los usos que ha tenido el cine y las orientaciones para llevarlo al aula.

1.3.1 Usos del cine en el aula

Algunas estrategias didácticas que utilizan películas cinematográficas han estado orientadas a facilitar la enseñanza y el aprendizaje, y esto ha avivado la imaginación (Lara et al., 2019). Las películas en los centros educativos generan sensibilidad, creatividad e imaginación a las estudiantes puesto que son arte; y “el principal instrumento del arte es la articulación entre cuerpo-mente-pensamiento-sentimiento” (Romero-Rey, 2013, p. 15). Aunque, los niños y niñas siempre esperan entretenimiento del cine –ya que esa es su naturaleza–, la docente puede “buscar una actitud de activación cognitiva y focalización sobre la tarea de aprender” (Marcos, 2010, p. 314). Sin olvidar que las películas son productos culturales, por lo que deben presentárselas con su autoría, historia, pertenencia, repercusión social, proceso de producción y contexto, y su estilo a las nuevas generaciones (Lara et al., 2019).

La maestra es aquel ser humano que cuenta historias, que puede prescindir de los libros, y hacer un camino junto a la estudiante (Rodríguez, 2012), el cine puede convertirse en una de las formas para acompañarla en su formación integral. En el Ecuador se habla de que la educación tiene que ser integral; buscando el mismo fin, Lara y otras (2019) dan a conocer que el crecimiento de las personas tiene que ser físico, intelectual, emocional, ético y responsable. Por ello, con ayuda



del cine el educando puede fortalecer el espíritu crítico y dominar una nueva forma de expresión. Así, lo que la profesora enseña cobra sentido cuando responde a las necesidades de la estudiante. Por esta razón, el cine puede ser una experiencia que ayude a la estudiante, una experiencia que demanda planificación y actividades de reflexión (Rodríguez, 2012). Dado que el cine es un espejo del mundo, su dimensión social facilita a la nueva generación a reconocer la diversidad. Educar con el cine permite entender la riqueza cultural de diferentes países, y valorar la diversidad cultural propia (Lara et al, 2019).

En ese sentido, con el cine se pueden “abordar problemáticas y planteamientos pedagógicos, psicopedagógicos, éticos, filosóficos, psicológicos, sociales, históricos, lingüísticos, jurídicos y de cualquier otra disciplina académica y formativa. El cine es conocimiento” (Sevillano et al., 2015, p. 12). Con el cine se introducen temas y prácticas con las que la estudiante se identifica y también, aumenta la percepción, motivación y emoción con los estímulos visuales y acústicos que profundizan el aprendizaje (Bonilla et al., 2012). Por lo tanto, llevar el cine al aula pretende “provocar o favorecer cruces de imágenes y estímulos; torrentes de ideas que deberán ser seleccionadas, procesadas y articuladas” (Santos, 2014, p. 20). Aunque, en ocasiones, la observación de una película es el motivo para centrar la atención (Torres-Maya et al., 2019), el cine en la educación puede ser utilizado como herramienta didáctica y como instrumento para educar en valores (Sevillano et al., 2015).

Algunas docentes no emplean esta estrategia, a pesar de conocer sus ventajas, porque no poseen el conocimiento técnico, lingüístico y estético acerca de los medios de comunicación (Bermúdez, 2008); o en su defecto, lo toman como remplazo de su clase, debido a que carecen de recursos y destrezas para manejar esta estrategia (Marcos, 2010). El uso de una estrategia que involucre a los medios de comunicación debe ser planificada, adaptada a las temáticas y edad de la estudiante y acompañada de una reflexión (Marcos, 2010). Además, la autora mencionada afirma que incorporar el cine al aula no significa aumento de consumo, sino más bien, optimizar el proceso educativo. Por otro lado, hay docentes que consideran al cine como herramienta imprescindible de su trabajo, ya que es un medio seductor y fascinante (Santos, 2014; Sevillano et al., 2015); dado que, la educación con el cine puede abarcar propuestas de confrontación de datos y pautas para la manipulación del medio, como situaciones críticas (Marcos, 2010).



Lara y otras (2019) presentan las siguientes formas de trabajar con el cine en la educación infantil, que a su vez pueden ser trabajadas en la educación básica:

- a) Expresión oral: El estudiante comprende la idea global de mensajes y textos orales;
- b) Análisis crítico: “Visionado de producciones audiovisuales como películas, vídeos o presentaciones de imágenes. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética”;
- c) Realidad y ficción: Destacan la interpretación de mensajes y textos distinguiendo la realidad de la representación en todas las producciones audiovisuales, entre las que figuran específicamente las películas;
- d) Producción: Los alumnos no sólo deben ser “espectadores críticos, sino actores y directores artísticos”;
- e) Derechos de la Niñez: Las producciones audiovisuales deben “ajustarse al espíritu de respeto a los derechos de los niños y las niñas” (p. 52).

Por tanto, se puede trabajar con propuestas de confrontación de datos y en pautas para la manipulación del medio. Estas son situaciones críticas para educar con los medios, la primera pretende evidenciar que el cine es un camino para acceder al conocimiento y contrastar la información que presenta, y la segunda, favorece oportunidades para elaborar collages, recrear y resituar el mensaje cinematográfico (Marcos, 2010).

Teniendo en cuenta los beneficios y ventajas del uso del cine en el aula, las formas y situaciones de trabajar con él, aún hay cosas que las docentes se preguntan acerca del cine y es: ¿cómo emplearlo y cuándo una película es apta y conveniente para una clase? Ante esto, Chávez-Huanca y Narvárez-Hernández (2016) mencionan que la dimensión ideológica del cine dota de didáctico al cine. Es decir, la actitud que tengan los sujetos que educan y se educan permite al cine educar en las preocupaciones que tengan, activar el descubrimiento de conocimientos, establecer relaciones con la realidad, motivar al aprendizaje, y brindar espacios para pensar y contribuir en la investigación (Rodríguez, 2010). Incluso, usar el cine como estrategia permite al alumnado hacer trabajos colaborativos, motivarse hacia el aprendizaje significativo y útil, a trabajar los valores educativos (Bonilla et al., 2012); a veces, el cine retroalimenta los procesos de enseñanza-aprendizaje –la crítica, la observación, la reflexión e investigación– (Badii et al, 2018). A modo de ejemplo, Chávez-Huanca y Narvárez-Hernández (2016) mencionan que reflexionar sobre los derechos humanos es más sencillo después de observar un filme, debido a su tono de denuncia, desacato o divulgación.



Sin embargo, el carácter formativo de una película es distinto para cada docente. Una docente puede considerar que la película tiene información interesante, otro puede apreciar que la película ofrece una formación en valores o destrezas y otro, las dos (Marcos, 2010). De modo que, la docente es quien convierte al cine en un servicio educativo cuando adopta un papel mediador entre la película y el alumno, es decir, utiliza el cine para fines instructivos y formativos (Marcos, 2010). Además, la selección de una película exige a la docente: “a) tener en cuenta los derechos de copyright y reproducción; b) [respetar las leyes sobre comunicación respectivas]; c) encontrar el criterio educativo a trabajar; d) [tener en cuenta] la edad y las características del alumnado; y, e) cierta dosis de «sentido común»” (Bonilla et al., 2012, p. 124). Al mismo tiempo, las autoras mencionadas recomiendan tener en cuenta la realidad sociocomunitaria de la familia de las estudiantes.

1.3.2 Orientaciones para trabajar con el cine en el aula

Las estrategias didácticas facilitan el alcance de los fines educativos, pues responden a las preguntas que las docentes se hacen previo al hecho educativo: “*cómo actuar, cómo diseñar, planificar, enseñar, evaluar... iluminado por el qué y para qué*” (Torre, 1997d, p. 87). Con el objeto de presentar estas orientaciones para el uso del cine en el aula y tratar de responder a las inquietudes de las docentes, se cita el modelo ORA (observación-reflexión-aplicación) para aprender del cine. Cabe resaltar que el modelo ORA es una estrategia de simulación planteada por Torre, Borja, Millan y Rajadell en 1996; y trabajado durante estos años por varios autores como M. Sevillano, S. Torre y C. Carreras (Torre, 1997d). Este modelo está diseñado para aprender del medio, por lo tanto, puede ser aplicado a otras situaciones y/o experiencias.

Con este modelo se espera que la estudiante adquiera y perfeccione destrezas, que superen el nivel bajo y se conviertan en destrezas de alto nivel. Es decir, que adquiera destrezas elementales, como la observación, la comprensión y la interpretación, que le permitan el desarrollo de destrezas más complejas como la aplicación, el análisis, la síntesis, la metacognición y la evaluación²; ya que el mirar una película no genera por sí sola las destrezas deseadas (Marcos, 2010). De esta forma, la meta es convertir al cine en una estrategia de desarrollo, no complementaria ni suplementaria. Es decir, una película no va a reemplazar la clase magistral de la docente, sino más bien va a ofrecer

² “Qué son las destrezas”. (s.f). [Documento interno para la asignatura de Optativa III. Carrera de Educación General Básica. Universidad de Cuenca. Ciclo septiembre’19-febrero’20].



experiencias que sitúen a la estudiante en el mundo (Marcos, 2010), experiencias que la ayuden a comprender y desenvolverse en su entorno.

Antes de pasar específicamente a las fases del modelo ORA, es preciso explicitar la particularidad de este modelo que la diferencia del modelo de Kolb, el ciclo del aprendizaje. Las fases del modelo ORA son experiencia previa, observación y comprensión, reflexión y aplicación (Torre, 1997d) y las etapas del ciclo del aprendizaje son experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (Gómez-Pawelek, 2011). Los dos modelos tienen etapas parecidas, en la primera etapa, la experiencia previa es lo mismo que la experiencia concreta vinculada a la carga histórica y cultural que tiene una persona, pero en el modelo de Kolb, también es una percepción de información. Además, en el modelo de Kolb, la observación reflexiva se la hace desde dar sentido a la experiencia concreta y las conexiones que tienen en los hechos y las consecuencias que conlleva. A diferencia de este, el modelo ORA toma este proceso como dos fases, en la primera, observación, percepción de información, presenta una estructura holográfica con los medios de comunicación y en la segunda reflexiona sobre lo observado. A pesar de las diferencias, tanto en el ciclo del aprendizaje como en el modelo ORA se busca aplicar lo aprendido a nuevas experiencias, pues los dos son modelos basados en teorías constructivistas.

En suma, el modelo ORA busca que la estudiante aplique sus etapas a cualquier situación, ya sea en el accionar cotidiano como en lo que observa de los medios de comunicación, mientras que el ciclo del aprendizaje es un modelo que busca explicitar el proceso por el que pasa cada situación de aprendizaje.

Fases del modelo ORA

Experiencia previa

La experiencia previa es la fase cero, ya que no forma parte del modelo explícitamente, pero hay que evidenciarla como parte de este. La experiencia previa siempre está presente en un acto educativo y permite al educando asimilar el aprendizaje; puesto que “las capacidades, actitudes, habilidades y experiencias anteriores están (...) influyendo (...) [y] determinando la facilidad, seguridad y solidez del aprendizaje” (Torre, 1997d, p. 88). A diferencia de los conocimientos previos que se exploran en la anticipación de un plan de clases, esta experiencia previa dará una variación en el impacto que tendrá la información en cada individuo. Mientras que en la



anticipación estos conocimientos y experiencias previas serán la base para conducir el aprendizaje (Ministerio de Educación, 2011).

Un ejemplo clave durante la fase cero (experiencia previa) es la preparación de los educandos en las temáticas que se va a trabajar en la película y el fomento de una predisposición positiva a la participación de las actividades, para esto la docente puede compartir algunas escenas, personajes y situaciones (Bonilla et al., 2012). Rodríguez (2009) indica que tanto la docente como la discente tienen que superar el estado de pasividad frente a injusticias, abusos y desmanes presentados en películas; también, responsabilizarse del proceso educativo que presenta el filme aprovechándolo al máximo; y, acercarse al cine con una mirada crítica para comprender las consecuencias de los actos y reflexionar sobre ello.

Observación y comprensión

En esta fase, la docente tiene que tomar conciencia de qué, de quién o de quiénes y cómo se puede aprender del cine y para ello, debe describir el contexto y la situación en que se encuentra la película, y obtener el hecho educativo y didáctico. Un panorama inicial de la ubicación del lugar, el espacio y el tiempo proporciona el significado y alcance de los sucesos de la cinta. Además, averiguar por quién, para qué y cuándo fue grabada la película no solo añadirá más información de la realidad y el contexto cultural de esta, sino que le dará más sentido (Torre, 1997d).

Luego de la descripción del contexto, se continúa con la descripción de la situación. Aquí, Torre (1997d) detalla algunas actividades que la docente hace para mirar hacia los contenidos y las intenciones sin descuidar el medio y la comunicación no verbal y gráfica: “a) averiguar y adentrarse en la temática o temáticas que se presentan; b) observar los elementos humanos, naturales, materiales y estratégicos, así como su funcionamiento; observar las interacciones y códigos dominantes, ya sean verbales, dinámicos, icónicos³ o simbólicos⁴” (p. 90). La comprensión del hecho didáctico es reconocer y describir los roles y actos de los personajes, e incluso, buscar los valores que se encuentren en la película (Torre, 1997d).

³ Letreros, pinturas, cómics, fotografías, imágenes, mapas, planos, infografías, organigramas, esquemas...

⁴ Referentes culturales abstractos: amor (corazón), emociones (emoticones), género (♀-♂), infinito (∞)...



Reflexión

La educación en este trabajo es vista como la forma en la que las estudiantes pueden llegar a ser mejores personas, por consiguiente, la reflexión no puede estar fuera del acto educativo y en este modelo se encuentra como segunda fase. Con la reflexión, cada persona eleva su conocimiento y conciencia de su entorno, enriquece y expande su campo de significados –es decir, que establece relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprende y lo conocido anteriormente–, y cambia (Torre, 1997d). La observación brinda información que es la base de la reflexión, por lo que, la autora mencionada insiste en la incorporación de la experiencia previa y la información obtenida del filme en esta fase para buscar relaciones, interpretar o tomar decisiones. En caso de que la finalidad no sea la acción o la toma de decisiones, se debe destacar ideas importantes, relacionarlas e interpretarlas (Torre, 1997d). Por otro lado, la misma autora señala que si la finalidad es la acción o la toma de decisiones se debe extraer ideas o alternativas principales y secundarias (síntesis), relacionar las ideas con la materia o contenido, e interpretar las ideas y tomar decisiones. Tanto si la finalidad es tomar decisiones-acciones, o relacionar-interpretar; con la reflexión se trata de cumplir con un propósito educativo, el aprender a ser, que no se ve representado en las sociedades manipuladas por la producción y el consumo con un contexto de economía de mercado y homogenización (Tarrés, Montenegro, Gayol y D’Ottavio, 2005).

Aplicación

La aplicación es clave para interiorizar y consolidar los aprendizajes –dejar huellas–, es la extrapolación o transferencia de lo aprendido a otra situación o contexto (Torre, 1997d). A pesar de que la aplicación es oportuna en el desarrollo de habilidades y destrezas, no se la descarta en el ámbito cognitivo y actitudinal, ya que un nuevo uso de la información o el hecho de tenerla en cuenta es aplicar, está reutilizando los significados (Torre, 1997d).

En esta fase se realiza un análisis a través de la optimización e innovación, la aplicación a situaciones o contextos familiares y la valoración del aprendizaje. Primero, se plantea qué cambiar o mejorar de la información o situación observada y tomada de referencia de la reflexión (descubrimiento de fallas, deficiencias, disfunciones o situaciones problema) (Torre, 1997d). Segundo, la aplicación de la situación o idea seleccionada, aquella que más llamó su atención o le generó impacto, conlleva pensar y problematizar la realidad en la que encaja, así como también, el modo de trasladarla a una nueva; de esta forma, describe la situación deseable, mira desde nuevos



puntos de vista la realidad en la que se encuentra y refleja los nuevos significados o develar las relaciones de poder (Torre, 1997d; Martínez y Orozco, 2012). Tercero, la valoración del aprendizaje se traduce en concienciar los nuevos significados y el problema encontrado de la situación reflexionada; la reflexión, como tal, ayuda a interiorizar y evocar lo observado (Torre, 1997d). De acuerdo con la misma autora, esta valoración de aprendizaje consiste en responderse preguntas como ¿qué creo haber aprendido luego de observar esta película?, ¿qué sé ahora que antes no sabía? y ¿qué es lo que me llamó más la atención y por qué?

Aunque este modelo, en varios trabajos revisados, está dirigido a la enseñanza universitaria y en uno a la enseñanza secundaria (en Ecuador sería educación básica superior y bachillerato), hay maneras de realizarlo con los niños y niñas de la educación básica elemental y media. Al final de las fases del modelo ORA, Torre (1997d) expone que este modelo es un procedimiento que apoya al provecho de cualquier estímulo y medio para convertirlos en formativos, y lo más significativo, que se puede adaptar al grupo con el que se pretende trabajar. De este modo, da la oportunidad de planificar una educación en valores con una orientación ético-crítica, desde la observación y, posterior a ella, la creación de espacios de diálogo e interacción con los comentarios que hacen la docente y las alumnas (Sevillano et al., 2015).

Al igual que el modelo ORA, hay otras orientaciones para trabajar con el cine como estrategia didáctica y todas ellas requieren de un trabajo previo a la presentación de la película a los educandos. El cine como estrategia didáctica debe estar planificado, adaptado al grupo y acompañado de una plataforma reflexiva (Martínez y Orozco, 2012).

Bonilla y otras (2012) plantean que el trabajo docente en esta estrategia radica en designar el espacio para las proyecciones de las películas, para los debates y llenado de cuestionarios; ajustar los horarios; organizar actividades como sociodramas o dramatizaciones. Esto hace explícito algo que en el modelo ORA, pasa casi desapercibido pero muy importante en la educación formal, la preparación de los espacios (tiempo y lugar) para cada actividad. Al mismo tiempo que resalta la necesidad de un debate de ideas, actividad alternativa en la reflexión, y ejemplifica dos formas de aplicar lo observado y reflexionado en la película.

Al igual que Bonilla y otras (2012) y Meier (2003) abre una posibilidad de trabajo previo que siga el modelo ORA para llevar cierta cinta al aula de clases. Esto lo hace al resaltar que las situaciones en las que se puede trabajar con el cine exigen a la docente pensar en cómo se aprende para hacer a cada estudiante responsable de la construcción de su aprendizaje –tanto en el aula



como en sus acciones cotidianas que no tienen que ver con la escuela—. En efecto, este trabajo previo de la docente lo ayuda a extraer la ideología⁵ que maneja el filme y reflexionar acerca de esta, y a estar convencido de la intención educativa y los objetivos que plantea para su clase, y así pueda coordinar y procurar que se genere información válida en los grupos de discusión (reflexión) (Bonilla et al., 2012).

Además, Rodríguez (2009) menciona que es necesario complementar los contenidos de la película con lecturas relacionadas al objetivo de la actividad. Estas orientaciones exigen al espectador, docente y estudiante en este caso, formularse preguntas como: ¿qué?, ¿por qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿quién? Y ¿cómo? (Santos, 2014). Estas preguntas tienen que estar incluidas en una ficha⁶.

La docente debe prepararse en el uso de las herramientas audiovisuales como el cine, y conocer las leyes de utilización de soportes físicos y digitales –derechos de propiedad intelectual y de comunicación en los entornos educativos– (Lara et al, 2019). De esta forma, la docente puede dar un uso apropiado de las producciones de películas que contribuyen a la adquisición de contenidos educativos, entender que las películas son lenguaje y una obra artística transdisciplinar, ser consciente de que el cine puede dar a conocer otras realidades, y considerar el cine como estrategia y como objeto de estudio (Lara et al, 2019).

El conocimiento y comprensión de una película llevaría a la estudiante a un mayor disfrute para descifrarla en sus múltiples significados (Lara et al, 2019). El cultivo de la mirada permite que el educando contemple, interprete y busque la forma de transformar su mundo (Santos, 2014).

En fin, el éxito o el fracaso del cine como estrategia didáctica depende de la docente y el papel que cumple, ya que ella transforma las escenas o el relato fílmico en códigos de aprendizaje cuando ayuda a decodificar las acciones, situaciones y personajes ajenos (en principio) a los planteamientos pedagógicos (Marcos, 2010).

El reconocimiento de la dimensión formadora permite que el cine sea vehículo o estrategia para producir cambios en los conocimientos, habilidades y actitudes de los espectadores (Torre, 1997b). El análisis del cine ha ido desde lo comercial a lo artístico, desde lo psicológico a lo sociológico y desde un fin de entretenimiento hasta uno pedagógico (Torre, 1997a). La estrategia puede incluir películas “con documentación o información sobre hechos históricos o imaginarios,

⁵ Toda producción tiene dentro una ideología, ya sea religiosa, política, de consumismo, de conformismo...

⁶ Anexo 1 y 2. Los anexos se encuentran al final de este trabajo monográfico. El apartado se titula Anexos.



sobre formas de plantear o resolver problemas, de indagar o investigar sucesos, de promover determinados cambios actitudinales (...). No tienen por qué describir entornos escolares ni relatar situaciones educativas” (Torre, 1997a, p. 18), pues, la docente es quien da el carácter formador a un filme. Por este motivo, se presenta en un anexo⁷ algunas cintas que han sido analizadas en algunos trabajos previos a esta investigación sobre el cine como estrategia didáctica.

⁷ Anexo 3. Las películas se encuentran distribuidas en una tabla de doble entrada que presenta los ámbitos y formas en las que pueden formar.



2. La educación en valores con una orientación ético-crítica

La educación en valores es uno de los principios que fundamentan la educación ecuatoriana. Por esta razón y por la problemática planteada –estudiantes que se agreden física y mentalmente– es necesario enfocar la investigación a este principio para encontrar maneras de llevarlo a cabo en las aulas. Así, en el presente capítulo se encuentran diferentes formas de educar en valores y las características de una educación en valores con una orientación ético-crítica.

2.1 Educación en valores

Primeramente, es una cuestión fundamental conceptualizar y entender qué es valor. Los valores son aquello que lleva al ser humano a actuar de una determinada manera frente a los acontecimientos de su vida cotidiana. Es decir, los valores son “fuentes de perfeccionamiento humano, desde lo material hasta lo espiritual” (Chavarría-Olarte, 2013, p. 24). Estos constituyen el sustento que orienta el accionar de las personas, ya sea hacia el perfeccionamiento, superación o mejora; los valores se muestran a través de las actitudes de una persona –sentir y pensar–, en su respuesta hacia los intereses y motivaciones y la aceptación o rechazo de normas o consejos (Chierre-Osorio, 2009).

Por ello, Tarrés y otras (2005) recalcan que los valores son parte constitutiva de toda experiencia humana, pues con ellos el ser humano es capaz de evaluar su entorno. Los valores, entonces, son ideas que dan seguridad, autonomía y permiten vivir, sentir y habitar bien en el mundo al ser humano. En otras palabras, son un conjunto de medios que buscan un determinado objetivo: el bien y la autorrealización (Boff, 2001). Asimismo, un valor, al ser una parte constitutiva de la experiencia humana, contribuye al desarrollo de una persona hacia lo humano como tal, en su voluntad, libertad y razón; y el no tener un valor, deshumaniza. La disposición de poner las acciones en una escala valorativa “da sentido a la vida, humana, matiza la cultura, los modos de ver nuestro derredor y nuestra vida y brinda, además, la posibilidad de construir mundos deseables y utopías” (Tarrés et al., 2005, p. 84). Es así como, Chavarría-Olarte (2013) distingue valores económicos, físicos, sociales, afectivos, intelectuales, estéticos, morales y religiosos.



Por lo tanto, educar en valores es una tarea imprescindible si se pretende que la estudiante actúe acorde a su búsqueda de autorrealización. Además que, como ya se mencionó anteriormente, la educación en valores figura como uno de los principios generales –fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales– que sustentan, defienden y rigen las decisiones y actividades educativas, como se indica en la ley orgánica de educación intercultural:

la educación debe basarse en la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal, la democracia, el respeto a los derechos, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad de género, generacional, étnica, social, por identidad de género, condición de migración y creencia religiosa, la equidad, la igualdad y la justicia y la eliminación de toda forma de discriminación (Asamblea Nacional, 2018, art. 2).

Con la educación en valores, las alumnas serán capaces de discernir la información que reciben o perciben del medio, analizarla y hacerla parte de su aprendizaje.

2.2 Diferentes formas de educación en valores

Una de las tareas de la educación, según Chavarría-Olarte (2013), es proporcionar una orientación en cuanto a valores para que estos no tiendan a ser confusos o creen conflictos. Con esta tarea, la autora menciona que se evita la saturación de saberes y una pobre la formación en valores.

Cuando se refiere a una clasificación, es necesario un criterio que ayude a esta. Toda educación debe abordarse con rigor y con criterio que respondan a las finalidades de esta. El presente apartado se refiere a las formas de educar en valores diferenciadas por la orientación que tienen, a excepción de la orientación ético-crítica, ya que hay un apartado específico para tratarla. Ante esto, es necesario expresar el significado de orientación en este trabajo. La orientación se refiere a una acción y un efecto de dirigir o encaminar a una persona hacia un fin determinado (RAE, 2014). Aunque hay más significados, este es el que concierne ahora, ya que se considera a la educación en su significado de educere: guiar. Entonces, en los siguientes apartados se describe a la educación en valores con una orientación persuasiva, a la imitación y materialista.



2.2.1 Educación en valores con una orientación persuasiva

Una educación en valores con una orientación persuasiva acata dentro de ella valores y contravalores, la estudiante no tiene una opción para seleccionar el valor que quiere desarrollar para ella. En esta educación existe un afán por convencer y ganar seguidores o partidarios hacia una causa o doctrina, es decir, es una educación en valores proselitista. Los niños y niñas, al estar en una etapa de desarrollo moral convencional, etapa en la cual se caracterizan por la obediencia a sus mayores e incorporan todo lo que llega a ellos, son vulnerables para esta educación, pues implica seducción, conquista y dominio de conciencias (Rivas, 2020).

En los proselitismos, ya sean religiosos o político-partidarios, no se busca la libertad de conciencia ni la formación del ciudadano (Rivas, 2020). Esta educación está basada en teorías conductistas y en la comunicación persuasiva. Por lo tanto, los valores son adquiridos mediante la ejercitación y el hábito. Por ello, la escuela no debe ser un lugar de culto para que las docentes transmitan lo que creen, inculquen convicciones político-partidarias o dogmas que contradicen la razón, la ciencia y los derechos humanos (Rivas, 2020). Así, hay mayor beneficio para el desarrollo de la racionalidad, independencia y autonomía personal de cada individuo, como también, menos subordinación de la mujer (Diez-Rodríguez, 2017).

La educación religiosa ha sido una de las que ha formado en valores desde esta orientación. La educación religiosa tiene contenidos catequéticos y anacrónicos que forman un pensamiento androcéntrico y un lenguaje patriarcal (Diez-Rodríguez, 2017). En ella se memorizan oraciones, ritos, dogmas y doctrinas (Coy-Africano, 2009). Estos son presentados como principios incuestionables en los que se tiene que creer y poner en práctica para asegurar la salvación del alma (Pérez-Ortiz, 2003). Asimismo, esta autora, menciona que con esta educación se apela a la conciencia personal para despertar sentimientos de culpa o remordimiento.

El uso de reforzadores y castigos es otra de las formas de educar en valores en esta orientación, ya sea para producir la conducta deseada o para suprimirla. Este es un método habitual y el más eficaz para el aprendizaje de actitudes (Pérez-Ortiz, 2003) bajo esta orientación persuasiva y acrítica.

En esta orientación la idea de libre investigación, de meditación y de razonamiento parece ausente, y se enfoca en convencer al niño y a la niña a adoptar ciertos valores y no en ayudar a que desarrolle un proceso de valoración (Pérez-Ortiz, 2003). Es una educación que no posibilita la pregunta, la duda, la decisión, la ética ni la crítica.



2.2.2 Educación en valores con una orientación a la imitación

La educación en valores con una orientación a la imitación está basada en el aprendizaje social, concretamente en el aprendizaje a través de modelos. Este aprendizaje “se produce por la tendencia de los individuos a reproducir las acciones, actitudes o respuestas emocionales que presentan distintos modelos reales o simbólicos” (Pérez-Ortiz, 2003, p. 80). Esto quiere decir que una persona aprende o adquiere un nuevo comportamiento al observar los comportamientos de otros, así como también debilita o fortalece su comportamiento, ya sea conscientemente o sin darse cuenta (Standaer y Trouch, 2011).

En sociedad, las personas aprenden por imitación muchos comportamientos y actitudes de modelos representativos, que pueden ser padres, maestras, líderes, celebridades, autoridades, entre otras (Pérez-Ortiz, 2003). De tal manera que, en el aula, los niños y niñas también aprenden de forma indirecta a partir de la valoración o reprobación de la conducta de sus compañeros. Bandura estudio este proceso y lo llamó confirmación sustantiva (Standaer y Trouch, 2011).

Los modelos de los mass media (televisión, cine, internet, ...) generan en el espectador efectos configurativos de carácter cognitivo, emocional y comportamental (Pérez-Ortiz, 2003). Por lo que, esta autora sugiere que mientras mayor sea la frecuencia de la exposición del modelo, al igual que, si existen más modelos con las mismas características, mayor será la posibilidad de ser imitado. En esta condición, las niñas, niños y adolescentes suelen tomar modelos por su atractivo físico, por su modo de vestir o hablar, por su competencia en las áreas que les interesa, por su posición social, por su edad o género, aunque estos dos últimos no son definitivos en la identificación (Standaer y Trouch, 2011).

A pesar de que exista un aprendizaje social, no toda persona es susceptible a aprender de la observación de otras. Standaer y Trouch (2011) mencionan que una persona con alta autoestima no se deja guiar por influencias externas, además, que el aprendizaje por modelos depende de la edad del observador; por ejemplo, en la niñez los padres suelen ser modelos muy importantes y en la adolescencia son aquellos que tienen una misma edad quienes ejercen mayor influencia – cantantes, bailarines, compañeros, ...-. Así como en la educación en valores con una orientación persuasiva, en la educación por imitación los refuerzos son necesarios. Por ello, cuando se pretende que la estudiante aprenda mediante la observación, se tiene que mostrar el modelo y reforzar cuando se imita (Standaer y Trouch, 2011).



Aunque en el aula no se puede descartar que la docente sea un modelo para sus estudiantes como sugiere Izquierdo y Rosano (2004) y Standaer y Trouch (2011), esta educación sin ningún otro apoyo puede llegar a ser perjudicial, porque las estudiantes no se cuestionan sobre las consecuencias que lleva seguir y adoptar comportamientos y actitudes de otras personas; sobre todo en una sociedad llena de modelos estereotipados. Con ello, no se quiere desestimar la idea de ser un modelo, pero es necesario que los niños y niñas aprendan a elegir un modelo conscientemente, que sea por valores que los hará ser más humanos y no por poseer valores materiales, o contravalores.

2.2.3 Educación en valores con una orientación materialista

La búsqueda constante del bienestar material ha llevado a educar a los niños y niñas en el consumismo con una educación en valores con una orientación materialista. Debido a que el bienestar material favorece el consumismo, la sobrevaloración del placer, la liberación de normas, de impulsos y sentimientos y la personalización de nuevas experiencias, sensaciones, ocio y tiempo libre (Standaer y Trouch, 2011); hay una pérdida del sentido de obediencia a toda norma, la sumisión al deber, la aceptación de responsabilidades y la disposición de servir. Pérez-Ortiz (2003) dice que se trata de una mentalidad individualista preocupada solo por la satisfacción subjetiva del placer.

Esta educación en valores estriba en formar personas capaces de aprovechar las oportunidades de desarrollo cultural y humano que les ofrece el mundo actual para alcanzar una meta (Pérez-Ortiz, 2003) material; así también, las libera de valores tradicionales de una orientación marcadamente religiosa y las hace conquistadoras de éxitos materiales. “Se trata de un enfoque racionalista, secularizado, empírico y pragmático donde predominan los valores racionales y tecnológicos de la eficacia y del rendimiento, estrechamente conectados con la productividad y las demandas del mercado de trabajo” (Pérez-Ortiz, 2003, p. 75).

2.3 La educación en valores con una orientación ético-crítica

De la misma forma que las anteriores educaciones en valores, esta se dirige hacia una finalidad. La finalidad de la educación en valores, a tratarse en los siguientes párrafos, es encaminar los valores y actitudes éticas y críticas. La educación en valores con una orientación ético-crítica prioriza la dignidad, visibiliza la naturaleza política de la educación y se fundamenta en la



pedagogía crítica. Por ello, se habla de un imperativo ético-político-pedagógico que manifiesta una educación en defensa del ejercicio de los derechos, la defensa de la vida, de la dignidad humana y de la naturaleza (Vásquez, 2013).

2.3.1 Dignidad

La dignidad da valor a la persona como tal y con el reconocimiento y respeto de esta se espera eliminar el aforismo que menciona Chevarría-Olarte (2013) “tanto tienes, tanto vales” (p. 22).

En esta educación en valores, la dignidad está priorizada. La razón es el factor humano presente en la escuela. Quienes se educan y la practican son humanos –seres aprendices por naturaleza– que están continuamente adquiriendo conductas (Izquierdo y Rosano, 2004). Los humanos tienen tiempo y dignidad, mas no las cosas (Restrepo-Domínguez, 2013). Entonces, qué es dignidad. Como menciona Mbonda (2013), existe una dificultad para interpretar y definir la noción dignidad, ya sea por la acepción que tenga cada cultura o por la asociación que tiene en cada etapa de la vida de una persona –al nacer, al crecer, al reproducirse, al envejecer y al morir– o de un niño por nacer, ¿cómo y cuándo empieza esa dignidad?

Una forma de dar significado a la dignidad es basarse en los derechos humanos, porque, los derechos son utopías jurídicas respaldadas por el concepto de dignidad. Entonces, cualquier discusión en torno a los derechos y los deberes es el reconocimiento de la dignidad de la persona (Cortina, 2000). La dignidad es un derecho fundamental para que cada ser exista y sea respetado (*Manifiesto por la vida*, 2002). Todos los seres humanos son dignos, tienen derecho a decidir y discutir normas que regirán su vida (Cortina, 2000). Puesto que, la dignidad, al igual que la libertad, dependen de una dimensión política y ética características de una cultura y una forma de vida (Restrepo-Domínguez, 2013); y cada persona debe comprenderse como humana, como alguien valiosa, como digna, así puede actuar; lo humano es el motor del quehacer ético (Cortina, 2000).

El reconocimiento de la dignidad es lo primero en cualquier legislación y prima en los derechos humanos, es un sustento universal (Cortina, 2000). Por lo tanto, educar en defensa de los derechos, implica una constante lucha en contra de fuentes que generan indignidad (Vásquez, 2013). Entonces, una forma de llevar a cabo lo mencionado es mediante la comunicación, con ella pueden concordar y luego compadecerse (Cortina, 2000), que acompañada de una reflexión ética y crítica llevará al ser humano a un accionar en beneficio de todos. Esto requiere del vínculo entre el cuerpo y la mente como portadores de libertad y creación, que producen deseos y necesidades y



dan significado a la dignidad: “Los derechos pertenecen al cuerpo y a la conciencia del ser humano y están presentes en el tiempo y espacio de cada cultura” (*Manifiesto por la vida*, 2002, p. 224).

En situaciones, consideradas problema, como la que se presenta en este trabajo monográfico, pone en riesgo la dignidad y la convivencia, por ende, aparece la subsistencia en la escuela (Ruiz-Silva, 2013). Los insultos y las agresiones observadas en las escuelas de práctica han llevado a este trabajo a buscar una educación que busca la parte más humana de cada persona, lo que conduce a la investigación a la ética que plantea Freire, ética que Izquierdo y Rosano (2004) presentan como una ética que selecciona valores que defienden la vida digna: “Todo ser humano merece una vida digna por ser humano: tener sus necesidades básicas satisfechas (alimentación, vestimenta, educación, salud, vivienda) que posibiliten el acceso a otras necesidades humanas (cultura, arte, ocio y religión)” (p. 25). Es decir, en la educación en valores con una orientación ético-crítica se considerará a “la dignidad humana como como el valor más alto y condición fundamental para reconstruir las relaciones del ser humano con la naturaleza” (*Manifiesto por la vida*, 2002, p. 10).

El ser humano existe como fin en sí mismo, no solo como medio para usar cierta voluntad, sus acciones –dirigidas a sí mismo o a los demás– deben ser consideradas todo el tiempo como fin (Kant citado en Cortina, 2000). En fin, se trata de una racionalidad de sentir y pensar validada en la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana digna (Izquierdo y Rosano, 2004). Una vida que busca el bien común y la felicidad (Boff, 2001); y para ello, cada persona debe ser capaz de dictar sus propias leyes/reglas para autolegislarse y ser autónoma, imponerse a sí misma un deber (Cortina, 2000; Freire, 2008) y respete su derecho y el de las otras, especialmente de la indefensa, respete su dignidad en el respeto de las otras (Boff, 2001; Cortina, 2000; Izquierdo y Rosano, 2004; Freire, 2008; Restrepo-Domínguez, 2013; Vásquez, 2013).

La sensibilidad conmueve y compadece, con esos sentimientos una persona reconoce, respeta y hace respetar su dignidad y de las otras, pues se conmueve para no herir y exponer a la otra (Cortina, 2000; Freire, 2008). La vida digna para todas las personas ya no es una utopía, ahora puede llevarse a cabo con la ayuda de la educación, es una esperanza (Izquierdo y Rosano, 2004; Freire, 2008).

Cuando aparece el conflicto, nace la posibilidad de sentir y concienciar, por ende, el conflicto es requisito indispensable de la educación en valores con una orientación ético-crítica. El conflicto es creador de conciencia, sin él se renuncia a la lucha y a la historia, también se niega la dignidad, ya que se desconoce a los mínimos pormenores de la experiencia social y vital (Freire, 2008). En



consecuencia, el proceso de concientización inicia desde el reconocimiento de la falta de posibilidades que desarrollan una vida digna (Vázquez, 2003).

En fin, la dignidad no empieza en ningún lado, la dignidad es una constitución intrínseca y sustancial de las personas, todas la tienen y está presente en todo derecho y deber. La dignidad no se puede medir en valores materiales (Cortina, 2000), esta da valor al ser humano como tal, le da derechos y derecho a ejercerlos. Así que, si la educación es un derecho, los niños y niñas tienen el derecho a ser conscientes de su dignidad, de hacerla respetar y respetar la de los demás.

2.3.2 Naturaleza política de la educación

La educación en valores es el inicio de la formación ciudadana, la ciudadanía es una invención, una producción política (Freire, 2008); es decir, es una práctica creada y desarrollada por los humanos. Freire reconoce y visibiliza la naturaleza política de la educación, es un aporte que la pedagogía de la liberación hace a la educación, a los valores y reconoce la importancia de la docencia ética (Izquierdo y Rosano, 2004). Esta naturaleza define las relaciones e interacciones en el aula y toda la escuela (Mendoza-Orellana, 2009). La educación no puede ser neutral, los efectos de esta neutralidad quitan el valor crítico al abordaje de la historia, la política y la economía que hacen las docentes (Álvarez-Gallego, 2013). Mendoza-Orellana (2009) sostiene que la neutralidad oculta esta dimensión y llega a ser el mito base de la pedagogía tradicional y tecnocrática. En otras palabras, este mito hace creer a las docentes que la forma de educar ciudadanos es olvidarse de la naturaleza política de su oficio y evitar críticas –constructivas y no constructivas– de este (Álvarez-Gallego, 2013); y también pierden algo vital, la oportunidad de preguntarse a quién y a qué beneficia su labor (Izquierdo y Rosano, 2004).

En la educación se hace política, ya que tanto las estudiantes como las docentes son naturalmente políticos (Cortina, 2000; Izquierdo y Rosano, 2004; Freire, 2008). Se hace política en todo, incluido en la educación, se hace cuando se habla al educando y con el educando, al escuchar y ser escuchado, todo con la meta de ser democráticos (Freire, 2008). Con ello, se conoce, en el proceso y desde diferentes puntos de vista, el contexto y lenguaje –significado, pronunciación y composición de sus expresiones– en el que vive el educando y responde a ciertos hábitos, dudas, gustos, deseos y creencias (Izquierdo y Rosano, 2004; Freire, 2008). La docencia no es apolítica, serlo es igual que ser asocial, y no lo es (Izquierdo y Rosano, 2004).



La forma de hacer política, de la misma forma que la educación y el ser humano, no es estática (Freire, 2008). Esta aclaración, aunque redundante, es necesaria. Muchas veces, se atribuye el quehacer político a los partidos políticos y al gobierno de turno, ahora, se observa que no es así, lo que se considera política popularmente, es politiquería (Freire, 2008). La política atribuye a la docente el deber de gobernar y curar el alma de la infancia, de ese mal que acecha y nutre, el mal de la ignorancia, los prejuicios y el rechazo de las reglas de la vida en comunidad para reivindicarlos (Tassin, 2013). Además, la misma autora menciona que esta naturaleza permite a la docente considerar a niñas y niños como productores de reglas y operadores del cumplimiento de ellas.

La escuela es el espacio que ayuda a construir una sociedad mejor que la actual, y esto empieza en el pensamiento del educador y en su actuar frente a cada ser social que ingresa a ella, no solo las estudiantes, también los representantes y otros particulares –familiares y personas que prestan otros servicios distintos al educativo–. Este espacio es “el lugar de paso de la familia a la sociedad (...) una institución de adaptación social [política] y económica” (Tassin, 2013, p. 21). En la formación escolar, la niñez y la adolescencia han de aprender a “germinar una libertad política –una libertad reacia a toda presión social, pero, no obstante, una libertad atenta a toda obligación civil–” (Tassin, 2013, p. 21). En otras palabras, la escuela forma ciudadanas que se emancipan ante cualquier autoridad, pero que reconocen su obligación hacia las otras, y por ende, saben que su libertad depende de la libertad de la otra –su igual o semejante– y de lo otro –naturaleza– (Tassin, 2013). Porque negar los vínculos entre personas y la naturaleza es deteriorar la espiritualidad que posibilitaría una extinción de la especie humana (Chavarría-Olarte, 2013). Pensar en la libertad, es pensar en la diferencia, la diversidad y la identidad de los grupos que están dentro y fuera de la escuela, significa comprender a esta institución como espacio de construcción y adaptación política (Mejía, 2013); debido a que “el pensar no puede darse en la soledad del sujeto pensante” (Mendoza-Orellana, 2009, p. 77).

La experiencia equilibrada y armoniosa es importante en el acto educativo, hay momentos en los que la profesora, como autoridad, le habla a la estudiante y establece límites sin los cuales la libertad se pierde en la permisividad; momentos que tienen que ser alternados con otros en los que ella habla con la estudiante (Freire, 2008). Entre humanos, una mínima diferencia de poder puede convertirse en máximo poder y autoritarismo (Freire, 2008). Autoridad y autoritarismo no son lo mismo. La autoridad obtiene la obediencia sin tener que recurrir a los medios de la coerción,



cuando aparecen estos, las estudiantes empiezan a obedecer a las coerciones y la docente es una imagen autoritaria, que es lo mismo a carecer de autoridad (Tassin, 2013). La docente es la representante del mundo, en su conducta porta y aporta la historia del pasado, expone el presente y ofrece un porvenir; y esto, es el fundamento de la autoridad y el respeto (Tassin, 2013). Así, siguiendo con la idea de la autora anterior, la docente tiene que crear las condiciones necesarias para que su discente pueda prescindir de su autoridad docente, es decir, que asuma la responsabilidad de su educación.

Además, la escuela tiene que reconocer que a ella llegan personas genoculturales, ósea, personas con naturaleza, cultura, educación y cognoscitividad, que necesitan ser atravesadas con experiencias biológicas, psicológicas, culturales, históricas, educativas, políticas –de igualdad, de democracia, de libertad y de publicidad–, éticas y estéticas para ser libres (Cornú, 2013; Freire, 2008). Por ello, las docentes se convierten en el portavoz de varias expresiones culturales de una región, quienes recolectan, difunden y fortalecen las historias de diversos grupos de una nación (Álvarez-Gallego, 2013). Por lo que, deben estar atentas

a desentrañar todo lo oculto, y a propiciar en las niñas y niños una actitud crítica, cuestionadora, reflexiva, para que no sean meros consumidores de los significados que entran y circulan en la vida de la escuela; para que sepan que más allá de lo que aparece hay intereses, intenciones, condiciones... muchos significados ocultos. Significados ideológicos que van a hacerles tomar una parte de la realidad como totalidad; significados políticos que van a intentar establecer relaciones de dominio sobre ellos; y significados éticos que van a ir conformándolos con unos valores que, quizá, no son los valores más humanos, los que les van a hacer crecer más como personas (Izquierdo y Rosano, 2004, p. 27).

Además, las docentes son quienes contribuyen

a desarrollar la capacidad de leer entre líneas, la de discernir lo discernible, la de ni opinar en la ignorancia, la de evitar las generalizaciones apresuradas, la de obviar tanto la aseveración terminante como el maniqueísmo de los blancos y los negros, la de mantener la mente abierta y alerta, la de cultivar un intelecto honesto, la de respetar, la de contener afectivamente, la de generar normas de urbanidad y la de actuar éticamente (Tarrés et al., 2005, p. 87).

Formar niños y niñas participantes activos y no consumidores pasivos de los significados ideológicos, políticos y éticos que los rodean.



Al conocer todo esto, es preciso que la escuela se convierta en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como escuchar a las otras, tolerarlas, acatar decisiones tomadas por la mayoría, la pregunta, la crítica, el debate y la discusión para lograr formar a niñas y niños con esas características y destrezas es la discusión de casos que los atañen (Freire, 2008). La felicidad, la justicia, la legitimidad y la esperanza se las hace desde la reflexión y con moral, derecho, política y religión (Cortina, 2000) que pueden y deben estar presentes en la discusión. Uno de los casos podría ser la responsabilidad que comparten y los daños que se generan al comportarse sin pudor, al romper los muebles y útiles escolares, al desperdiciar comida o manchar la infraestructura (Freire, 2008). Otro, sería la convivencia que falta o está ausente en los casos como el problema presentado en este trabajo monográfico. La convivencia forma un espacio de armonización y unidad que revela las singularidades, y que compone y realiza la pluralidad, y en el que se disfruta, juega, comunica y descubre la condición humana (Cornú, 2013).

En la misma línea, la tolerancia tiene que ser tratada. Ese gusto democrático que busca el respeto a los diferentes tiene un antagonista enraizado en las tradiciones culturales autoritarias – racismo y machismo– (Freire, 2008). Pero, este caso tiene que ir más allá de la discusión, tiene que ir al ejercicio de ese gusto democrático. La escuela debería cercar al gusto autoritario, racista, machista, como negación de la democracia, de las libertades y de los derechos de las otras y lo otro, y por lo tanto como negación de un humanismo necesario; como contradicción incomprensible de un gusto antidemocrático, manifestado en la práctica de los hombres o de las mujeres (Freire, 2008). Este caso es un significado ético que va conformando valores que están lejos de hacer crecer a las niñas como personas (Izquierdo y Rosano, 2004).

La tolerancia, al igual que la flexibilidad y la apertura, llevan implícito la solidaridad como hecho fundamental para entender a la otra, pues son propias de los procesos de transformación social (Tarrés et al., 2005; Correa-Casanova, 2008). Esto permite aceptar que la otra puede tener visiones diferentes sobre la vida y mueve a intentar comprender los motivos en que se radican para buscar puntos de convergencia y promover la diversidad como imprescindible en la identidad de cada persona (Correa-Casanova, 2008).

A lo largo de los párrafos se menciona que la naturaleza política de la educación busca la libertad, esa libertad que reconoce que la libertad de una inicia en y termina con la libertad de la otra. Si una persona busca su libertad, también está buscando la de otra, y si termina con la libertad de otra, también lo hace con la suya. La libertad no es un ambiente de permisividad, de todo vale,



ese ambiente permisivo, refuerza el autoritarismo (Freire, 2008), que como se dijo, es el antagónico del respeto hacia las demás y, sobre todo, de las diferentes en rasgos físicos, psicológicos, ideológicos y culturales. Por lo que, el miedo hace al ser humano obediente y adaptado a la posición autoritaria (Freire, 2008), reduciendo su potencial de creador de reglas comunitarias que buscan eliminar la desigualdad e inequidad –reglas que ponen en peligro su libertad y su dignidad–; y también lo desconocen como regulador de su poder y auto-sometimiento a ellas. El ser humano tiene que ir configurándose como político que favorece la libertad auténtica.

En estas situaciones, se puede caer en la confusión de la “obediencia” y el “auto-sometimiento”. La sociedad cuencana en la que figura este trabajo monográfico está marcada por el autoritarismo, de una fuerte tradición mandona, se hace lo que dice una figura que tiene el poder, en el caso de un aula, la maestra. Esta cuestión enraizada impide al educando ser empático y respetuoso fuera del alcance que la mirada de la docente pueda tener. Izquierdo y Rosano (2004) reconocen lo que Freire dice, el oprimido al tener “libertad” se vuelve el opresor y que frente a una figura que representa el poder, las niñas se muestran calladas y pasivas. En las escuelas de práctica, se observa que las estudiantes universitarias muchas veces no son vistas como portadores de poder y, por consiguiente, se observa el problema descrito y del que sale esta investigación.

Freire (2008), desde su análisis, encuentra el problema de la ambigüedad entre libertad y autoritarismo en lo que se acostumbra: el uno es positivo y el otro negativo, y se lo lleva al extremo. Los extremos nunca son buenos, la libertad no es libertinaje, no representa a un mundo sin reglas. La libertad representa a un mundo que es capaz de poner sus reglas y cumplirlas. La docencia se enfrenta a una sociedad que cree que, si tienen una mínima señal de libertad, puede rebasar los límites y permitirse todo. El deber docente está aquí, educar para no caer en extremos. “Es un hecho que por rechazar el autoritarismo no puedo caer en lo licencioso, así como rechazando esto no puedo entregarme al autoritarismo (...) el uno no es el contrario positivo del otro” (Freire, 2008, p. 109).

Una maestra autoritaria se hace presente cuando solo habla ella y las estudiantes escuchan su discurso, en una comunicación vertical, ella es la única portavoz de la certeza y la verdad, para ella, hablar con el educando es hacerle un favor, se da importancia y poder (Freire, 2008). Mientras que una docente democrática habla a y con el educando porque se preocupa de evaluar y comprobar que las dos estén en un mismo nivel de comunicación y se entienden, esa es su contribución a la formación de ciudadanas responsables y críticas, actitudes precisas e indispensables para la



democracia (Freire, 2008). Otra maestra que no está dentro de la actitud que debe aprehender para educar en valores sin perder su naturaleza política y social, es una maestra que no marca límites y tampoco enseña a sus alumnos a vivir bajo reglas, esta docente no habla a ni con las estudiantes (Freire, 2008). El escuchar hace que la maestra democrática se prepare cada día para ser escuchada por su educando. El ejemplo es una gran fuente de enseñanza en la educación en valores. El derecho de hablar, de tener voz, de hacer su discurso crítico más su compromiso con la lucha por la defensa de ese derecho, facilita el actuar (Izquierdo y Rosano, 2004; Freire, 2008). La importancia de tener voz conlleva a tener límites, la voz no debe ser silenciada ni utilizada para falsificar, mentir o engañar (Freire, 2008).

Sin embargo, con el ejemplo no se espera que la niña o el niño se amolde y pierda singularidad, o que se resista y niegue el modelo que se le propone; sino más bien se espera que el niño aprenda a vivir, a analizar, a educarse, a reconocer los males de la sociedad y se supere y ayude al otro a superarse, aprehende a gobernarse (Tassin, 2013). La escuela tiene que promover el libre aprendizaje, libertad de pensar y actuar acompañado de docentes responsables y respetables (Tassin, 2013). Puesto que, citando nuevamente a la autora, la educación no es una fábrica; renunciar a este pensamiento es renunciar a la idea que concibe a la estudiante como un objeto o un sujeto por fabricar o producir según normas para insertarlo en la sociedad idealizada. No está mal soñar y tener esperanza, pues eso mueve al ser humano, lo que está mal es tener la idea de una confección lograda, ya que los seres humanos son cambiantes. La búsqueda de la libertad de las estudiantes no pretende formarlas como ciudadanas perfectas para una sociedad perfecta, sino que se pretende formar personas libres de tutelas y normas que ponen en riesgo su libertad, que reconocen que nadie tiene derecho a ejercer poder, que todos tienen una libertad sin poder, que la libertad es común y es debida a los otros; esto es el inicio de la convivencia (Tassin, 2013). Con ello, se espera que el educando no espere de su maestra el depósito de saberes en él ni su guía indiscutible, sino que tiene que ir aprendiendo a buscar por sus medios los saberes y a educarse a sí mismo (Tassin, 2013).

2.3.3 Pedagogía crítica

El paradigma (o los paradigmas) en que se construye la pedagogía crítica está definido por ciertas categorías y/o conceptos fundamentales de educación que lo rigen y determinan las operaciones lógicas a seguir; creencias, supuestos, valores, prácticas y técnicas compartidas por un



grupo de pedagogos (Mendoza-Orellana, 2009). Entonces, la categoría principal en la pedagogía es el concepto de educación, derivando de ella las siguientes categorías: enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo.

Enseñanza

La enseñanza se refiere a acciones e influencias intencionales –conocimientos, valores, destrezas– de orden exógeno que, en la pedagogía crítica de Freire, no es una actividad exclusiva de las docentes, sino se alterna con las estudiantes, con la finalidad de independizar al educando (Mendoza-Orellana, 2009). Además, la misma autora añade el enfoque humanístico crítico de Correa, enfoque que afirma que la meta de la enseñanza es aprehender conocimientos desde operaciones y procesos contextualizados logrando la formación integral y significativa de los sujetos epistémicos e históricos, que no es solo desarrollar el intelecto, sino también la autonomía, la crítica y la reflexión, y que se complementa con el carácter ético de la educación, el que postula una educación que ama la vida, defiende y practica los derechos humanos desde el contexto, opuesta a la ética del mercado que postula una educación de la eficiencia y eficacia. De igual forma, los sujetos tienen que estar convencidos de su deseo por comunicar y hacer partícipes activos de los bienes culturales que poseen y la esperanza por humanizar a quienes enseña (Mendoza-Orellana, 2009).

La enseñanza en este enfoque pedagógico tiene como objetivo que los sujetos aprendan a conocer, a hacer, a vivir juntos (a vivir con los demás), a ser. En otras palabras, Mendoza-Orellana, (2009) menciona que aprender es resolver activamente problemas vitales, que se traduce a educar para la vida. La pedagogía crítica se opone a una formación en la competitividad por encima de la ética. La educación debe suprimir la esperanza de las personas a “ganar a como dé lugar, situarse por encima de los otros, velar por la propia satisfacción independientemente de las necesidades ajenas ... que solo conciben el ejercicio de su profesión como medio de lucro, nunca de servicio” (Chavarría-Olarte, 2013, p. 18).

En esta misma línea, Freire considera que una persona tiene que generar una vocación ontológica de ser sujeto, ser fin en sí misma, ser más, muy distinta a la vocación de tener y consumir más (Izquierdo y Rosano, 2004; Mendoza-Orellana, 2009). De esta forma, se defiende la progresiva autonomía y libertad para pasar de la heteroeducación a la autoeducación, la independencia del educando. El sujeto que educa y se educa es inteligente, afectivo y actúa en un contexto como



componente constitutivo (Mendoza-Orellana, 2009) para satisfacer sus necesidades y las del otro y lo otro. Porque es consciente y responsable con las decisiones que toma (Mendoza-Orellana, 2009).

Aprendizaje

El aprendizaje busca la formación integral (física, intelectual, espiritual, política, económica, ética y moral) y significativa de sentimientos, pensamientos, convicciones, conocimientos, actitudes, hábitos y valores, a través de motivación y construcción de aprendizajes y significados contextualizados en la sociedad, cultura e historia cambiantes (Mendoza-Orellana, 2009). El aprendizaje es proceso y producto, debido a que busca el cambio de pautas conductuales –de sentir, pensar y obrar–, algo que no se puede lograr sin la participación de toda la comunidad educativa (Mendoza-Orellana, 2009).

Tanto la enseñanza como el aprendizaje no son exclusivos de docentes y discentes, la docente puede aprender de la discente, tal y como lo hace la discente. A esto se lo llama, en una sola categoría pedagógica, como interaprendizaje (Mendoza-Orellana, 2009), y denota un carácter co-participativo, de interdependencia y alternancia de funciones.

El interaprendizaje se basa en una cultura del diálogo para afirmar el carácter democrático de la comunicación educativa desde la recuperación de la palabra que Izquierdo y Rosano (2004) reconocen como ese miedo a hablar que las niñas han interiorizado como prohibido para ellas frente a un adulto.

El diálogo tiene un carácter horizontal donde no hay una posición autoritaria que lejos de parecer un diálogo, parece un monólogo, porque lo es, pues tiene una comunicación unidireccional. Con esto, tampoco se refiere a una comunicación donde hay un emisor (docente), un receptor (discente) y una retroalimentación, que parece tener un carácter horizontal por la emisión de mensajes, conocimientos e información de la docente a la estudiante, y que en el proceso el primer actor nota una falta que debe ser llenada y retroalimenta al segundo. En este caso, el papel protagónico de la docente es notorio, pues toma las decisiones y hace todas las actividades (Chavarría-Olarte, 2013). El diálogo es bidireccional, tanto docente como discente son emisores y receptores a la vez, son EMIRECS, como los llama Kaplún (1998). Siguiendo la línea del autor mencionado y como Freire ha dicho, hay que insistir en lo que se menciona, en la educación la tarea de educar no es solo de la maestra y la tarea de aprender no es solo de la estudiante, ambas



enseñan y aprenden al mismo tiempo, la una escucha cuando la otra habla, los dos son interlocutores. Sin olvidar lo mencionado por Izquierdo y Rosano (2004), las educadoras deben mantener una actitud de escucha hacia los educandos para que ellos pierdan el miedo interiorizado por la sociedad autoritaria en la que se encuentran inmersos, y puedan ser actores que se liberan y liberan su comunidad. Entonces, ¿dónde inicia el diálogo y cómo ocurre en un aula albergada de agresiones físicas y de palabra?

Aunque la actitud de escucha que adopta la docente es un paso importante, si no hay una niña que esté dispuesta a hablar o preguntar, no servirá. En las aulas, las docentes tienen que valorizar nuevamente la pregunta, cada pregunta que realiza la niña es la pieza clave y el inicio del acto educativo, y, por lo tanto, debe ser respetada (Faúndez y Freire, 1986; Mendoza-Orellana, 2009). La necesidad de preguntar se va perdiendo en la educación que es indiferente a la pedagogía ético-crítica, las docentes tienen que plantar las dudas, la curiosidad, el interés y el querer saber más o solucionar algo a los discentes y desde allí crecerá la pregunta, una pregunta que busca el por qué y el para qué, respuestas no estáticas ni definidas que sean el nuevo punto de partida de la pregunta (Faundez y Freire, 1986; Mendoza-Orellana, 2009).

Teniendo una comunicación que intercambia permanentemente mensajes, es posible recuperar la libertad de pensar y decidir para reflejar la reflexión en los actos y, a su vez, tomar los nuevos actos como base de reflexión, así, el educando llega a ser consciente de su acción transformadora y de la necesidad que tiene él de su comunidad y su comunidad de él, es para ser más (Mendoza-Orellana, 2009) humano.

Por otro lado, la instrucción es una categoría vinculada a la enseñanza para formar intelectualmente a la alumna, solo con ella no se puede formar sujetos integrales (Mendoza-Orellana, 2009). Esta categoría no es factible para educar en valores con una orientación ético-crítica, pues esta busca humanizar más a las personas y requiere de una formación integral, además que el concepto de determinado valor no hace del sujeto una mejor persona. Incluso, esta categoría va más hacia la cantidad que a la calidad de educación, puesto que la centralización de esta categoría se refiere al adiestramiento y tecnologización y deja a un lado la creatividad y el servicio social (Chavarría-Olarte, 2013).

Freire escribe que la educación es un acto de conocimiento, hay un objeto a ser conocido (Torres en Mendoza-Orellana, 2009). El conocimiento se construye o elabora mediante la cultura, no se recibe pasivamente ni del mundo ni de nadie, el conocer es una función adaptativa que



permite a las personas organizar el mundo, la vida y la experiencia (Mendoza-Orellana, 2009). Conocer es construir el mundo, aprehender –interiorizar o asimilar– para mejorar o fabricar uno nuevo; el ser humano procesa la información mediante una intervención reflexiva desde su saber para aplicarlo a la interpretación del objeto, desde la complejidad, tanto suya como la del objeto, así, reafirma o redefine y reformula conceptos, criterios, formas de valorar, precepciones, formas de organización mental, ... (Mendoza-Orellana, 2009).

Formación y desarrollo

La formación sintetiza las relaciones intencionales y sistemáticas establecidas en el proceso educativo, es la misión y el eje teórico de la pedagogía por la realización de la condición humana, por la reflexión que despliega la razón personal y por la virtud cuestionadora que brinda (Mendoza-Orellana, 2009). La formación es la categoría que brinda el principio orientador del proceso educativo, según el ideal ciudadano que, en este trabajo se plasma como alguien libre que es capaz de cuidar y proteger su libertad y la de sus semejantes y no semejantes, es capaz de cuidar los bienes públicos y privados, es autónomo, empático, carismático y feliz.

El conocimiento libera al educando de dogmatismos, ideologías y prejuicios de la realidad y situación que los dominan (Mendoza-Orellana, 2009) y que no son los que los volverán más humanos. Asimismo, la formación implica atender el desarrollo de capacidades y habilidades para aprender, actuar en grupo, imaginar, crear, aventurarse en el mundo de la vida, es decir, no enfatiza los contenidos ni los resultados sino organiza una pedagogía desde y por los procesos (Mendoza-Orellana, 2009).

Por otro lado, el desarrollo como categoría pedagógica se encarga de conocer las características internas, físicas, sociales, culturales y cognitivas de los sujetos y ver la evolución que experimenta (Mendoza-Orellana, 2009) en la búsqueda de la libertad, autonomía y felicidad. En otras palabras, este se refiere al aprender a ser, a ser respetuoso y promover la vida humana y de la naturaleza con dignidad y derecho de las presentes y futuras generaciones, libre de violencia y explotación.

En esta educación en valores prima la dignidad y se busca hacer conciencia de dicha posesión y evitar perderla al formar personas con carácter, libres, responsables, justas, que buscan el bien común y se relacionan interpersonalmente.



2.4 Valores para trabajar teniendo en cuenta el currículo 2016

Se ha resaltado con mucha frecuencia el carácter moral de la educación y la necesidad de promover la formación de determinados valores en las estudiantes de todos los niveles, habiéndose postulado que es necesario generar ambientes organizacionales y estilos pedagógicos que se orienten con más eficacia al desarrollo moral de la docente y le ayuden a comprender la naturaleza moral de la acción educativa, en bien de una práctica que impulse el desarrollo moral de las estudiantes (Tarrés et al., 2005). Dado que, las personas necesitan bienes y tradiciones culturales que les permitan interpretar el mundo y normas fijas de regir la vida (Pérez-Ortiz, 2003). A continuación, se presenta la tabla de los valores que deben figurar en el perfil del bachiller ecuatoriano según en currículo 2016.

Tabla 1

<i>Perfil del bachiller ecuatoriano</i>		
Somos justos porque:	Somos innovadores porque:	Somos solidarios porque:
<p>J.1. Comprendemos las necesidades y potencialidades de nuestro país y nos involucramos en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva.</p> <p>J.2. Actuamos con ética, generosidad, integridad, coherencia y honestidad en todos nuestros actos.</p> <p>J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.</p> <p>J.4. Reflejamos y reconocemos nuestras</p>	<p>I.1. Tenemos iniciativas creativas, actuamos con pasión, mente abierta y visión de futuro; asumimos liderazgos auténticos, procedemos con proactividad y responsabilidad en la toma de decisiones y estamos preparados para enfrentar los riesgos que el emprendimiento conlleva.</p> <p>I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.</p> <p>I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios</p>	<p>S.1. Asumimos responsabilidad social y tenemos capacidad de interactuar con grupos heterogéneos, procediendo con comprensión, empatía y tolerancia.</p> <p>S.2. Construimos nuestra identidad nacional en busca de un mundo pacífico y valoramos nuestra multiculturalidad y multiétnicidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos.</p> <p>S.3. Armonizamos lo físico e intelectual; usamos nuestra inteligencia emocional para ser positivos, flexibles, cordiales y autocríticos.</p>



fortalezas y debilidades para ser mejores seres humanos en la concepción de nuestro plan de vida.	lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos. I.4. Actuamos de manera organizada, con autonomía e independencia; aplicamos el razonamiento lógico, crítico y complejo; y practicamos la humildad intelectual en un aprendizaje a lo largo de la vida.	S.4. Nos adaptamos a las exigencias de un trabajo en equipo en el que comprendemos la realidad circundante y respetamos las ideas y aportes de las demás personas.
---	---	--

Fuente: Ministerio de educación (2016, p. 8)

Los tres valores con sus respectivas justificaciones son valores que se enmarcan en una educación con una orientación ético-crítica. Con esos valores se respeta la dignidad de cada individuo, porque aprenden a tomar decisiones y se forman para consolidar el bien común. Cada justificación hace referencia al respeto de derechos, derechos humanos y de la naturaleza, al trabajo en equipo, a la socialización y al respeto de la convivencia en sociedad. Estos valores, justicia, innovación y solidaridad están planteados para que la adolescente termine, su bachillerato, segura de ser libre y autónoma, así como, respetuosa frente a la diversidad, y que frente al conflicto, tome decisiones creativas para solucionar problemas nuevos o existentes.



3. Aportes del cine a la educación en valores

En este capítulo, se aborda las aportaciones que hace el cine a la educación en valores, ya sea con una orientación ético-crítica u otra, tal y como se menciona en el primer capítulo. En una primera instancia se anota las aportaciones que hace el cine a la educación en valores, y en una segunda, se encuentran las aportaciones para una orientación ético-crítica. De esta forma se describe como un determinado tipo de películas ayuda a desarrollar una educación en valores con una orientación ético-crítica de los niños y niñas de educación general básica.

3.1 El cine para la educación en valores

El cine, séptimo arte, es un medio de comunicación tecnológico que ayuda a desarrollar valores. También, el cine está fuera de las instituciones educativas y al alcance de la mayoría de las niñas, niños y adolescentes; y como afirma Elisondo (2015, p. 8) “los procesos educativos no suceden solo en las aulas, sino que se expanden por múltiples y diversos espacios presenciales y virtuales”. Además, que por su facilidad de acceso y la naturalidad con la que desarrolla las escenas, convence a la mayoría de las personas a seguir el modelo que propone. Por consiguiente, el contacto con el cine se vuelve una forma de educar en valores con una orientación persuasiva, a la imitación, y materialista.

Además, autoras como Campo-Redondo (2006); Bonilla y otras (2012); y Sevillano y otras (2015) coinciden en que el cine, desde una perspectiva formativa, transmite valores, porque provoca e influye en el desarrollo humano y el comportamiento social. El cine es un altavoz de valores culturales y sociales que se interiorizan en el inconsciente para generar modelos (Pereira-Domínguez y Marín-Valle, 2001; Bonilla, 2005), persuadir e inclinar a las personas a una actitud consumista e individualista, por lo que es necesario e indispensable el análisis con ojos críticos para comprenderlo y valorarlo (Bonilla et al., 2012).

En este sentido, el cine al ser una obra artística motiva, incita y sensibiliza (Pereira-Domínguez, 2005), despierta emociones y sentimientos imprescindibles para aprender valores. Por lo que, el cine al afectar más a las emociones que a las razones, logra que su espectador se identifique con determinado personaje, tal vez sin haber analizado su mensaje. De esta forma, modela y condiciona hábitos y formas de comportamiento, educa e informa, así como también, engaña y manipula. Por lo tanto, es necesario que el cine como estrategia didáctica contribuya al desarrollo de una mirada crítica que posibilite al espectador a compartir emociones y sentimientos



para discutir, comparar, experimentar, sensibilizarse y conmovirse (Alerm-González y González-Pérez, 2019); a que pase de un estado pasivo y receptor a uno en el que intervenga en su entorno. Entonces, al educar en valores con el cine en la escuela, la observación de una película se volverá una actividad concientizada.

Por otro lado, el cine como estrategia didáctica desde un modelo constructivista requiere tener en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo y la competencia operatoria del alumno y los conocimientos previos que menciona Mendoza-Orellana (2009) como aspectos fundamentales en dicho modelo. Entonces, en el modelo ORA los conocimientos previos se traducen a la experiencia; y el desarrollo cognitivo y competencia operatoria brindarán las características de los educandos para que el educador seleccione y adecúe las actividades a realizarse en el proceso.

Entonces, el cine para formar debe poseer determinados valores o méritos humanos para interpretarlos, y elementos que la docente puede utilizar para educar en valores (Marcos, 2010). Por ejemplo, la experiencia estética del cine podría ser suficiente para educar en valores con una orientación persuasiva, materialista y también a la imitación, pero esos mismos mensajes persuasivos, individualistas y materialistas, así como los modelos presentados podrían llegar a ser parte de una experiencia con el otro en un trabajo en grupo o en una discusión. Así, la película se convierte en una forma de compartir con otros en el espacio y tiempo escolar mientras consideran los intereses de otras y respetan las visiones y formas de vida de cada una; y por el contrario, es un agente manipulador.

En fin, el cine con su tecnología es capaz de penetrar en la vida senso-perceptiva y memorial de las personas e influye en sus valores, costumbres, modos de actuar y configuración de modelos referenciales de identidad (Campo-Redondo, 2006). El cine altera la forma de mirar y actuar. Es así como, hay que tener clara la situación que presenta un filme y los objetivos claros para educar en valores; caso contrario podría convertirse en un medio adormecedor de mentes y conciencias frente a abusos y deterioro de derechos humanos. El cine por sí solo educa en valores con una orientación distinta a la ético-crítica, ya sea consciente o inconscientemente. Por ende, se sugiere en esta investigación bibliográfica una educación que encuentre en el cine una estrategia para educar en valores con una orientación ético-crítica, para que sea un acto de interaprendizaje consciente.



3.2 El cine para la educación en valores con una orientación ético-crítica

Una educación en valores con una orientación ético-crítica es el mayor aporte que el cine hace a la educación, ya que este agrupa la creatividad, la sensibilidad, el entretenimiento, la transmisión de valores, la motivación al diálogo y la atención focalizada como estrategia para formar niños y niñas con valores que defienden la dignidad, su posesión más valiosa. Además, es una estrategia ideal para formar personas creativas y críticas (Santos, 2014), características indispensables para que el aula sea un espacio de convivencia y tolerancia.

A continuación, en los siguientes párrafos, a la maestra se la denomina docente democrática, tal como la caracteriza Freire (2008), a causa de hacer referencia a una maestra capaz de escuchar y hablar a y con sus estudiantes. Por un lado, esta docente democrática está atenta a todo lo que describe Izquierdo y Rosano (2004)⁸ y contribuye a desarrollar las capacidades que anota Tarrés y otras (2005)⁹. Puesto que así, demuestra que reconoce y posibilita que sus estudiantes reconozcan su naturaleza política. Por otro lado, las estudiantes son niños y niñas, que en su constante uso del cine como estrategia se forman como participantes activos, con gustos democráticos, capaces de cuidar y proteger su libertad y la de sus semejantes y no semejantes, y buscan su autonomía.

Con estas aclaraciones, en este segundo apartado del tercer capítulo, se describe como un determinado tipo de películas ayuda a desarrollar una educación en valores con una orientación ético-crítica de los niños y niñas de educación general básica.

3.2.1 Puntos importantes para trabajar con el cine con una orientación ético-crítica

En primer lugar, el cine como estrategia didáctica para la educación en valores con una orientación ético-crítica posibilita la toma de decisiones. El arte profiere cuerpo, mente, pensamiento y sentimiento (Romero, 2013) para generar sensibilidad y creatividad, habilidades necesarias para desarrollar una educación en valores con una orientación ético-crítica. Por cuanto, se tiene en cuenta un imperativo ético-político-pedagógico al que se refiere Vásquez (2013). Primero, es ético al formar en defensa de la dignidad, el valor más alto y condición fundamental para reconstruir las relaciones humanas (*Manifiesto por la vida*, 2002), y de derechos. Segundo, es político por respaldar la toma de decisiones en normas que regirán su vida, sus relaciones e interacciones que desarrollan tolerancia (Cortina, 2000; Freire, 2008; Mendoza-Orellana, 2009;

⁸ A desentrañar lo oculto, y a propiciar actitudes críticas, cuestionadoras, reflexivas (ver más p. 36).

⁹ A leer entre líneas, a discernir, a no opinar en la ignorancia (ver más p. 36).



Tassin, 2013); por último, pedagógico por ser un proceso que desarrolla una huella neuronal sensible.

En segundo lugar, el problema que lleva a esta investigación bibliográfica es la agresión física y verbal –fuentes de indignidad– y la falta del cine en las escuelas de práctica. La agresión tiene que ser reconocida por los niños y niñas de educación general básica para que el cine sea una estrategia con sentido y contribuya a la resolución de esa necesidad educativa que genera indignidad; y para que la ética y la crítica sean la base contra la lucha constante de esa fuente de indignidad (Vázquez, 2013).

En tercer lugar, los valores orientan el accionar de las personas (Chierre-Osorio, 2009; Chavarría-Olarte, 2013), entonces, el cine, al ser una herramienta cultural, permite que los niños y niñas sean conscientes de los valores que poseen y de la medida que estos proporcionan el bien(estar) y la autorrealización, objetivo que plantea Boff (2001), así como también, la concordancia con la defensa de la dignidad para que las personas se sientan como fin en sí mismas (Cortina, 2000; Izquierdo y Rosano, 2004; Mendoza-Orellana, 2009). Entonces, los valores que se manejan en esta investigación bibliográfica son justicia, solidaridad e innovación. Con ellos, se orienta la educación ético-crítica; por un lado, se evita lo que Chavarría-Olarte (2013) menciona que ocurre cuando se trabaja con valores, la confusión y la creación de conflictos sobre qué valores trabajar en el aula de clases; y por otro, se construyen desde la reflexión (Cortina, 2000).

En cuarto lugar, el diálogo, un acto de comunicación que permite concordar y compadecer con la otra (Cortina, 2000), es ideal para desarrollar procesos de interaprendizaje como es la reflexión ética y crítica, por consiguiente, la libertad y el papel protagónico de las estudiantes en la resolución creativa del conflicto o problema (Santos, 2014; Elisondo, 2015) y la toma de decisiones en beneficio de su comunidad. Para ello, las docentes democráticas tienen que plantear dudas, curiosidad e interés en pros de formar niños y niñas preguntonas de por qué y para qué (Mendoza-Orellana, 2009).

En quinto lugar, para que una película permita el desarrollo de una educación en valores con una orientación ético-crítica, es necesario e imprescindible lo que mencionan Rodríguez (2009) y Bonilla y otras (2012), la predisposición positiva de las estudiantes a participar de las actividades y a superar el estado de pasividad frente a injusticias, abusos y desmanes presentados en la cinta cinematográfica desde la reflexión a la acción, en consecuencia a la disminución de actos que



generan indignidad y a la germinación de una libertad atenta a las obligaciones y derechos que conlleva la vida en comunidad (Mejía, 2013; Tassin, 2013).

Por último, el éxito del cine como estrategia depende de la docente democrática que transforma las escenas y el relato fílmico en códigos de aprendizaje (Marcos, 2010) y los complementos y fichas que adjunta en su planificación. Sin olvidar que todo acto educativo debe estar complementado con lecturas, y el cine no es la excepción (Rodríguez, 2009). Estas tienen que ser sobre los valores que se seleccionan para trabajar en la reflexión y la forma en que estos favorecen el reconocimiento de dignidad.

3.2.2 Tipos de películas que ayudan a desarrollar una educación en valores con una orientación ético-crítica

Chávez-Huanca y Narváez-Hernández (2016) dan una pista clave para que una docente democrática reconozca películas idóneas para educar: basarse en la ideología que maneja. Así, el rol docente consiste en convertir en estrategia al cine (Marcos, 2010), sin perder de vista la realidad sociocomunitaria de las estudiantes (Bonilla et al., 2012).

La ideología presente en las películas permite planificar actividades encaminadas a reconocer, recuperar y reconstruir los valores que posee y que posibilitan el desarrollo de la dignidad (justicia, solidaridad e innovación). De manera que las estudiantes observen, comprendan e interpreten la cinta cinematográfica y utilicen esa información para analizar las situaciones conflictivas de su aula, valoren su participación y apliquen las decisiones que toma. Por ello, el cine requiere de trabajos colaborativos que ayuden a descubrir la condición humana (la acción) a las estudiantes (Bonilla et al., 2012; Cornú, 2013), y que mediante el diálogo y la reflexión tomen decisiones con argumentos válidos.

Entonces, lo primero que hay que observar de una película para llevarla como estrategia al aula es el contexto, la situación, el lugar, el espacio y el tiempo en el que se desarrolla, puesto que Torre (1997d) anota que esto permite obtener los valores que la docente quiere que sus discentes trabajen. Es decir, todos esos aspectos que se observan de la película ayudan a la docente democrática a extraer la ideología que posee y los valores que trabaja, y posterior a ello, planificar.

Entonces, de todas las situaciones presentadas en la película, la docente democrática elige una que este acorde con uno de los valores que se trabajan en la educación según el currículo 2016: justicia, solidaridad e innovación. Debido a que, de acuerdo con el valor elegido se plantea que



cambiar o mejorar (Torre, 1997d) para no generar fuentes de indignidad; así como también, valorar que acciones llevan a ser más humanos (Vázquez, 2013) solidarios, justos e innovadores.

Además, la cinta llevada al aula tiene que mover a las estudiantes al cuestionamiento, el conflicto y la reflexión. Por lo que, tiene que poseer un tono de denuncia, desacato y divulgación frente a un conflicto para crear conciencia (Freire, 2008) y llegar a la reflexión (Chávez-Huanca y Narvárez-Hernández, 2016). A este tono se le añade la experiencia previa, las agresiones verbales y físicas, en el aula generarán un impacto en las emociones y sentimientos de cada individuo para cambiar esas actitudes y valorar la dignidad como ese valor fundamental presente en cada persona. De manera que, la estudiante toma una decisión para actuar frente a la situación problema de su aula, luego de observar y reflexionar, pues aprende a ser desde las interpretaciones y relaciones que forma con la película y lo que ocurre a su alrededor (Torre, 1997d; Tarrés et al., 2005).

De la misma forma y en vista de que el cine es una herramienta capaz de movilizar el pensamiento (Martínez y Orozco, 2012), al usarlo como estrategia se trata de llegar a la racionalidad que plantea Izquierdo y Rosano, (2004), una racionalidad de sentir y pensar validada en la producción, reproducción y desarrollo de la vida digna, que incluye en la educación una pedagogía crítica que visibiliza a los actores educativos como sujetos que construyen y reconstruyen significados para visibilizar su naturaleza política y ejercer sus derechos.

El tipo de películas que permiten el desarrollo de una educación en valores con una orientación ético-crítica pueden incluir documentación o información sobre hechos, ya sean históricos o imaginarios, sobre cómo plantear y resolver problemas, indagar e investigar sucesos, y que promuevan cambios actitudinales (Torre, 1997a). En fin, el filme tiene que motivar y centrar la atención de los educandos para analizar, reconstruir, reflexionar y tomar decisiones frente a los acontecimientos de la película y de su aula. Puesto que, desde la observación de cintas cinematográficas, las estudiantes captan percepciones de la realidad (Torres-Maya et al., 2019) sociocomunitaria, que permiten el desarrollo de una sensibilidad hacia la dignidad y la socialización (Mbonda, 2013) desde la reflexión crítica; así, los niños y niñas de educación general básica serán capaces de actuar en consecuencia a un mundo feliz, justo y solidario (García-García y Parada-Moreno, 2017), porque se sitúan en ella (Meier, 2003; Marcos, 2010).



3.2.3 Características del desarrollo de los niños y niñas de educación general básica

En educación general básica, los niños y niñas tienen entre 6 y 12 años, por lo tanto, hay que tener presente lo que dicen Marcos (2010) y Martínez y Orozco (2012), el cine como estrategia tiene que estar planificada y adaptada para atender a los procesos de desarrollo mental con casos críticos y conocimientos básicos que sitúen a las estudiantes en el mundo y los lleve a la reflexión. Entonces, de acuerdo con esas edades la reflexión debe contar con una mente abierta al cambio, responsabilidad sobre las opiniones que se emiten y el entusiasmo o motivación hacia ella, aunque esto no asegura una reflexión de nivel superior (Aguilar-Feijoó, 2014). Las estudiantes en su mayoría están en la denominada etapa de operaciones concretas según Piaget y en un nivel de desarrollo moral preconventional y convencional según Kohlberg. Entonces, los niños y niñas están en una etapa de desarrollo en la que prima la obediencia y las relaciones interpersonales (Izquierdo y Rosano, 2004), y que además, necesitan de experiencias concretas para resolver problemas.

La reflexión parte de la problematización de la realidad desde la información de los hechos (Aguilar-Feijoó, 2014), o del conflicto, como lo llama Freire (2008), que se justifican desde la experiencia previa. De esta forma, se tiene en cuenta la experiencia previa, que contiene emociones y sentimientos, y se la relaciona con las lecturas, que viene a ser los fundamentos teóricos como menciona Aguilar-Feijoó (2014). Así como también, la misma autora hace hincapié en llegar al nivel superior de la reflexión, que consiste en conceptualizar y redefinir el problema para reorientar acciones y la toma de decisiones acorde al contexto sociocomunitario.

Por un lado, hay que recalcar que las experiencias humanas están llenas de sentimientos y emociones, que juntamente con los valores, humanizan con la ética presente en ellas. De este modo, es necesario que estas experiencias sean equilibradas y armoniosas (Freire, 2008) y se encaminen hacia un cambio en la sensibilidad para que esta permita sentir y consentir con la otra porque reconoce su dignidad (Cortina, 2000; Freire, 2008); y una de esas experiencias es el cine, puesto que aporta nuevas percepciones que generan un cambio cultural en la sensibilidad (Torre, 1997, Meier, 2003). De la misma forma, Bermúdez (2008) anota que con una película una persona asume una actitud crítica –plantea preguntas y problematiza– y comprometida con la realidad, debido que contiene excesos, fragmentos y silencios que mueven a su espectador a reflexionar (Martínez y Orozco, 2012; García-García y Parada-Moreno, 2017).



Sin embargo, esta no puede llevarse en la soledad del individuo, sino en comunidad. Por consiguiente, el cine como estrategia se lo lleva a cabo en un grupo de estudiantes que, acompañados de su docente democrática, formen grupos y dialoguen entre ellos, encuentren el problema, presenten sus puntos de vista, argumenten sus opiniones y tomen decisiones.

Por otro lado, el cine aporta del desarrollo de la creatividad y con ella las estudiantes pueden entender y transformar su entorno, porque son capaces de reorganizar sus ideas, opiniones y acciones hacia el desarrollo de una vida digna de ellas y de sus compañeras; y también a la búsqueda de la autorrealización y la autonomía (Tassin, 2013).

A modo de ejemplo, si en el filme hay una escena de insultos, las estudiantes observan y con ayuda de la ficha que la docente entrega al inicio de la actividad responden a las preguntas planteadas que les ayuda a reconocer el problema, dialogar, reflexionar y tomar una decisión: ya no decirle a su compañera “tonta”, “estúpida” o “negra” –de manera despectiva–. Debido a que, en caso de seguir haciendo agresiones verbales, se alejan de su humanización (Izquierdo y Rosano, 2004), y permite que se desarrolle un escenario racista e intolerante que niega la democracia, la libertad y los derechos de las otras, en fin, terminan negando la característica humana de las personas (Freire, 2008).

El cine como estrategia didáctica para educar en valores con una orientación ético-crítica permite que el educando sea consciente del contenido cinematográfico que elige, y que mientras observa, sea crítico, elabore conclusiones y tome decisiones (Santos, 2014; Elisondo, 2015; Lara et al., 2019). Es un proceso que se hace cada vez que se utiliza el cine el aula, y pasa a ser una huella neuronal sensible, que como menciona García-García y Parada-Moreno (2017), es profunda y permanente. Por ende, mientras la estudiante observe una película estará sensible y atenta a los sucesos, mientras analiza los acontecimientos y reconoce qué acciones puede adoptar a su vida como modelo para su humanización, y cuáles la llevan a generar indignidad. Luego de la observación de la película, sus acciones serán llenas de amor y esperanza (Cabrera-Díaz, 2016) para ser justo, solidario e innovador.



3.2.4 Indicadores para evaluar el cine como estrategias en la educación en valores con una orientación ético-crítica

La evaluación es un aspecto fundamental de la educación, esta muestra el recorrido del proceso de interaprendizaje. Por lo que, para evaluar a los educandos con esta estrategia en el ámbito de los valores, se toma como referencia lo expuesto por Torre (1997d): el hecho de tener en cuenta la información o usarla es indicador de la reutilización y reconstrucción de significados. Esto la docente democrática puede evidenciar en el diálogo y la reflexión que se lleva a cabo en los grupos de trabajo.

Además, las actitudes solidarias de los niños y niñas se observan en la participación gustosa de observación la película, cuando respetan el turno de hablar y participar de sus compañeras, comparten opiniones, están atentas a la participación de todas, respetan sus diferencias individuales en el dialogo y la reflexión, participan en los trabajos grupales y ayudan a sus compañeras en las tareas que están realizando, se cuidan y evitan actitudes agresivas. Pues, la solidaridad engloba la tolerancia, la empatía, la flexibilidad y la apertura para entender a las personas (Tarrés et al., 2005; Correa-Casanova, 2008).

Asimismo, las actitudes críticas se observan cuando cuestionan el argumento de la película, preguntan si no entienden, rechazan las agresiones y se manifiestan en acuerdo o desacuerdo a las opiniones de sus compañeras, están dispuestas a analizar desde diferentes perspectivas, ofrecen definiciones, soluciones y conclusiones, no imitan actitudes que ponen en riesgo la dignidad y la libertad. También, son conscientes de los valores que sustentan su comportamiento, reconocen que el filme puede presentar un solo punto de vista, comparan perspectivas, interpretaciones o teorías a través del dialogo.

Continuando, las actitudes de una persona justa, generosa y comprensiva se observan cuando las estudiantes reconocen sus limitaciones, es decir son humildes. Una persona humilde reconoce sus limitaciones, solo así puede convivir en libertad (Rossini y Peiró-i-Gregòri, 2015).



Conclusiones

Las películas poseen elementos que las hacen llamativas y focalizan la atención de los estudiantes, y también poseen una ideología, que es la base para el desarrollo de una educación en valores. El conjunto de ideas que están de forma explícita o implícita en el filme tienen que estar a favor de la defensa de la vida digna, de esta forma se logra que el cine sea una estrategia didáctica para una educación en valores con una orientación ético-crítica.

Una educación en valores con una orientación ético-crítica en la educación general básica se caracteriza por reconocer la dignidad como valor máximo. Este valor engloba los valores que se encuentra como perfil del bachiller ecuatoriano: justicia, solidaridad e innovación; además, necesita del reconocimiento de la naturaleza política de la educación y una pedagogía crítica con sus respectivas categorías: interaprendizaje, formación y desarrollo. Sin esto, el reconocimiento de la dignidad pierde valor y cede el lugar a valores materialistas, persuasivos, autoritarios y consumistas.

La docente democrática es un actor imprescindible en el proceso de interaprendizaje, es quien determina el valor y el significado del cine como estrategia, es la persona que ayuda a las estudiantes a mirar más allá del entretenimiento que ofrece la película y las ayuda a adoptar una participación activa para denunciar y no permitir abusos y agresiones que se presentan en la película y en su vida cotidiana. Porque la maestra es quien planifica actividades que con las películas que denuncian, divulgan e incentivan a la reconstrucción de significados, permiten a las estudiantes dialogar, reflexionar y tomar decisiones que las humanizarán.

El cine contribuye desde la creatividad, la sensibilidad, la incentivación al dialogo, el cuestionamiento, la duda y el rol de una docente democrática; al desarrollo de una educación en valores con una orientación ético-crítica de los niños y niñas de educación general básica, que construye, reconstruye y reorganiza continuamente la realidad sociocomunitaria. Pues, tanto la sensibilidad, la actitud crítica y ética como la creatividad permite al ser humano ser una mejor persona, y se logra esto con la reflexión porque en el proceso cambia su forma de pensar y actuar y emiten decisiones que favorecen el desarrollo de una vida digna y lucha contra fuentes que generan indignidad.



El problema planteado en esta investigación bibliográfica condujo a la autora, a encontrar una educación que busca la parte más humana de cada persona, a la educación en valores con una orientación ético-crítica que defiende la vida digna. Por lo que, los niños y niñas deben tener alimentación, vestimenta, salud, vivienda y educación para poder tener acceso a la cultura, el arte, el ocio y la religión (Izquierdo y Rosano, 2004). Solo si las estudiantes tienen satisfechas sus necesidades básicas, podrán seguir educándose a través del cine, caso contrario esta estrategia que tiene la esperanza de estar siempre presente en el interaprendizaje, quedará obsoleta luego de terminar la educación básica y el bachillerato.



Referencias bibliográficas

- Aguilar-Feijoó, M. G. (2014). Desarrollo de procesos reflexivos en formación docente inicial. Un estudio de caso (tesis de maestría, Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador). <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21579/1/TESIS.pdf>
- Alerm-González, A. J. y González-Pérez, U. (2019). Propuesta del cine de ciencia ficción para educar en Bioética. *Pers Bioet*, 23(1), 14-33. <https://doi.org/10.5294/pebi.2019.23.1.2>
- Álvarez-Gallego, A. (2013). Fronteras históricas entre la escuela, el estado y la ciudadanía en Colombia. En J. A. Palacio-Castañeda y Y. Sierra-León (comp.), *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía* (pp. 235-250). Bogotá: Editorial Jotamar.
- Asamblea Nacional. (2018). *Ley orgánica de educación intercultural (codificado)*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf> [Consulta: 17 de abril de 2021].
- Badii, I. C., Paragis, M.P., Lorenzo, M. G. y Michel-Fariña, J. J. (2018). Sensibilidad ética en el ámbito educativo: el uso de recursos audiovisuales en la evaluación de situaciones complejas. *Sophia*, 14(2), 46-59. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.825>
- Bermúdez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (13), 101-123. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719006>
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. España: Editorial Trotta
- Bonilla, J. (2005). El cine y los valores educativos: A la búsqueda de una herramienta eficaz de formación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (26), 39-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802604>
- Bonilla, J., Loscertales, F. y Páez, M. d. (2012). Educación en valores a través del cine (Un Método para estudiantes de Secundaria Obligatoria). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación* (41), 117-131. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36828247009>
- Cabrera-Díaz, F. (2016). *Pensamiento sensible* (trabajo de investigación, Instituto de Profesores Artigas).



http://ipa.cfe.edu.uy/images/materiales/inves_educ/laura_abero/2018/El_pensamiento_sensible.pdf

Campo-Redondo, M. (2006). El cine como recurso tecnológico en la creación de conocimiento: estudio de caso en la enseñanza de la orientación de la violencia familiar. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, (3), 11-31.

Cariño, N. L. (2018). *J. Piaget y L. Vygotsky: Análisis de teorías y sus implicaciones en el campo pedagógico* (trabajo de titulación de licenciatura, Universidad de Nacional de Luján). <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/523>

Chavarría-Olarte, M. (2013). *Educación en un mundo globalizado* (4ª. ed.). México: Editorial Trillas

Chierre-Osorio, A. (2009). *El tesoro de los valores*. Perú: Corporación Editora Chierre

Cornú, L. (2013). Experiencia estética, “convivencia” y “pensamiento ampliado” ¿Qué permite pensar que la experiencia estética y la experiencia de la creatividad artística pueden ser una parte de la educación del ciudadano? En J. A. Palacio-Castañeda y Y. Sierra-León (comp.), *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía* (pp. 25-40). Bogotá: Editorial Jotamar.

Correa-Casanova, M. (2008). Karol-Otto Apel y el punto de vista ético-discursivo sobre la tolerancia afirmativa. *Revista de filosofía*, 64, 99-122. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-43602008000100008

Cortina, A. (2000). *Ética mínima* (6ª. ed.). Madrid, España: Tecnos.

Coy-Africano, M. E. (2009). Educación religiosa ¿Por qué y para qué? *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*, 51(152), 49-70. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343529072003>

Diez-Gutiérrez, E. J. (29 de septiembre de 2017). Religión fuera de la escuela. El diario de la educación. <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/09/29/religion-fuera-de-la-escuela/>

Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos del aprendizaje. *Revista Electrónica “Actividades Investigativas en Educación”*, 15(3), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20904>



- Faúndez, A. y Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Argentina: Ediciones La Aurora.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª. ed.). Argentina: Siglo Veintiuno Editores
- García-García, J.J. y Parada-Moreno, N. J. (2017). La razón sensible en la educación sensible: las potencialidades del teatro para la enseñanza de las ciencias. *Zona próxima*, (26), 114-139. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n26/2145-9444-zop-26-00114.pdf>
- García, J. y González, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. *Teoría Educativa. Ediciones Universidad de Salamanca*, (28), 83-103. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201628183103>
- Gómez-Pawelek, J. (2011). *El aprendizaje experiencial*. Universidad de Buenos Aires
- Izquierdo, C. y Rosano, S. (2004). Propuesta pedagógica de formación en valores desde una ética freiriana (trabajo de titulación de licenciatura, Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador).
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. España: Ediciones de la Torre.
- Lara, F., Ruiz, M. y Tarín, M. (coord.). (2019). *Cine y Educación*. Madrid, España: Coyve. <https://www.academiadecine.com/wp-content/uploads/2019/03/Cine-y-Educacio%CC%81n.pdf>
- Larios, G. E. (2017). Educación en Valores. *Revista RAITES*, 3(6), 69-87. <http://www.itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/raites/article/view/720/667>
- León-Calderón, H. W. (2013). Música, convivencia y ciudadanía. En J. A. Palacio-Castañeda y Y. Sierra-León (comp.), *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía* (pp. 25-40). Bogotá: Editorial Jotamar
- Loizaga-Latorre, F. (2008). Cine y educación sexual. El poder de las imágenes. En F. Loizaga (ed.), *Nuevas técnicas didácticas en educación sexual* (pp. 1-24). Madrid, España: McGraw-Hill.
- “Manifiesto por la vida por una ética para la sustentabilidad”. (2002). *Ambiente & Sociedad*, 7(10), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317/31713416012>
- Marcos, M. (2010). Alfabetización mediática. La educación en los medios de comunicación: cine formativo y televisión educativa. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la*



Sociedad de la Información, 11(2), 303-321.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014893015>

Martínez, A. y Orozco, J. H. (2012). Cine y educación - Campo de visión, movimiento, velocidad y poder. *Revista Colombiana de Educación* (63), 49-66.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635256004>

Mbonda, E. M. (2013). Los desafíos de la educación en derechos humanos y en ciudadanía. En J. A. Palacio-Castañeda y Y. Sierra-León (comp.), *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía* (pp. 25-40). Bogotá: Editorial Jotamar

Meier, A. (2003). El cine como agente de cambio educativo. *Revista Electrónica Sinéctica* (22), 58-64. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817932009>

Mejía, M. R. (2013). La inclusión: una forma polisémica de equidad e inequidad. En J. A. Palacio-Castañeda y Y. Sierra-León (comp.), *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía* (pp. 201-208). Bogotá: Editorial Jotamar

Mendoza-Orellana, E. (2009). *Temas básicos de pedagogía*. [Universidad de Cuenca. Documento sin publicar]

Ministerio de educación. (2011). *Curso de didáctica del pensamiento crítico* (2a. ed.). <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Didactica-delpensamiento-critico.pdf> [Consulta: 17 de abril de 2020].

Ministerio de educación. (2016). *Currículo 2016*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf> [Consulta: 7 de abril de 2021].

Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI]. (2002). ¿Educación en valores o Formación Moral? Algo más que sólo una discusión acerca de términos. <https://www.oei.es/historico/valores2/pecpperu.htm>

Pereira-Domínguez, M. C. (2005). Cine y Educación Social. *Revista de educación*, 338, 2005-228.

Pereira-Domínguez, M. C. y Marín-Valle, M. V. (2001). Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria. *Teoría de la educación*, 13, 233-255.



- Pérez-Ortiz, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69-88.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4818/31559_2003_08_04.pdf
- Real academia española [RAE], (2014). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/>
- Restrepo-Domínguez, M. H. (2013). Repolitizar los derechos, deconstruir las ciudadanías. En J. A. Palacio-Castañeda y Y. Sierra-León (comp.), *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía* (pp. 223-231). Bogotá: Editorial Jotamar.
- Reyes, Y. (2013). El valor de los sencillos pactos. En J. A. Palacio-Castañeda y Y. Sierra-León (comp.), *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía* (pp. 223-231). Bogotá: Editorial Jotamar.
- Rivas, L. (2020). Laicidad y educación en valores [Artículo de blog]. <https://www.cristobalcolon uy/laicidad-y-educacion-en-valores/>
- Rodríguez, H. A. (2012). Cine y pedagogía: aristas de la relación. *Revista Colombiana de Educación* (63), 33-47. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635256003>
- Rodríguez, V. A. (2009). El Cine por una Educación Ambiental. *Educação & Realidade*, 34(3), 133-145. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227055010>
- Romero-Rey, T. (2013). Arte y creatividad en la escuela: Apuntes para una reflexión sobre arte y creatividad en la escuela. En J.A. Palacio-Castañeda, y Y. Sierra-León (comp.), *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía* (pp. 165-175). Bogotá: Editorial Jotamar.
<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Memorias%20Seminario%20Ciudadanai a%20y%20Convivencia.pdf>
- Santos, A. (2014). Cine. En Fundación Botín (ed.), *Artes y emociones que potencian la creatividad* (pp. 36-51). España: Gráficas Calima.
- Rossini, V. y Peiró-i-Gregòri, S. (2015). Educación en valores en la escuela italiana y española, desde la perspectiva de educar ciudadanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 18(3), 113-125. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.190031>
- Ruiz-Silva, A. (2013). ¿Qué contiene la escuela? Sobre la dimensión política de la convivencia escolar. En J. A. Palacio-Castañeda y Y. Sierra-León (comp.), *Ciudadanía y convivencia:*



un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía (pp. 67-90). Bogotá: Editorial Jotamar.

Santos, A. (2014). Cine. En Fundación Botín (ed.), *Artes y emociones que potencian la creatividad* (pp. 36-51). España: Gráficas Calima.

Sevillano, M. L., Torre, S. y Carreras, C. (2015). El cine, recurso formativo. 18 años de investigación del grupo GIAD. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (46), 87-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36832959002>

Standaer, R. y Trough, F. (2011). Aprender a enseñar: Una introducción a la didáctica general. https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/2011_ecuador_egc_0919-aprender_a_ensenar_-_0.pdf [Consulta: 9 de marzo de 2021].

Taile de La, Y. (2010). La deliberación moral. En B. Toro y A. Tallone (coords.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 155-169). Madrid, España: Imprenta.

Tarrés, M.C., Montenegro, S. M., Gayol, M.C. y D'Ottavio, A. E. (2005). Educación en valores: un enfoque desde la investigación científica. En B. Castañeda-Góez y J. Ossa-Londoño (eds.), *Por los caminos de los semilleros de investigación* (pp. 83-88). Medellín, Colombia: Fondo Editorial Biogénesis.

Tassin, E. (2013). Educar al ciudadano: ¿Qué éxito se puede esperar de un oficio imposible? En J. A. Palacio-Castañeda y Y. Sierra-León (comp.), *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía* (pp. 13-20). Bogotá: Editorial Jotamar.

Torre, de la, S. (1997a). El cine, un espacio formativo. En S. de la Torre (ed.), *Cine formativo, una estrategia innovadora para los docentes* (pp. 15-27). Barcelona, España: Octaedro.

Torre, de la, S. (1997b). Introducción. En S. de la Torre (ed.), *Cine formativo, una estrategia innovadora para los docentes* (pp. 9-12). Barcelona, España: Octaedro.

Torre, de la, S. (1997c). Películas formativas. En S. de la Torre (ed.), *Cine formativo, una estrategia innovadora para los docentes* (pp. 55-86). Barcelona, España: Octaedro.

Torre, de la, S. (1997d). ORA. Un modelo interactivo para aprender del medio. En S. de la Torre (ed.), *Cine formativo, una estrategia innovadora para los docentes* (pp. 87-100). Barcelona, España: Octaedro.



Torres-Maya, H. F., Vázquez-Cedeño, S. y Cabrera-Salort, R. (2019). Sensibilidad y experiencia estética en la obra educativa de Mateo Torriente Bécquer. *Universidad y Sociedad*, 11(3), 200-212. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Valdés-Águila, D. M. (2018). Uso del cine en la enseñanza de la historia. *EduSol*, 18(63). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475756619012>

Vásquez, P. (2013). La educación desde una visión emancipadora de los Derechos Humanos orientada a niños y niñas de padres en prisión: Una experiencia educativa de Apoyo Escolar del Programa “Mi otra casa”. *Revista Pucará*, (25), 243-258. Universidad de Cuenca.



Anexos

Anexo 1. Ficha para aprender y enseñar del cine

Ficha técnica	
Título (castellano y original)	
Dirección	
Producción	
Año de producción	
Duración	
Guion	
Fotografía	
Montaje	
Música	
Interpretaciones (personajes)	
Editora o distribuidora del video	
1. Observar y comprender	
Qué	Tema y argumento
Para qué	Mensaje que sugiere (exaltación o crítica de valores personales o sociales)
Dónde	Contexto, ambientes, situaciones y sociedad que describe
Quién	Personajes (roles, valores, situaciones que afrontan)
Cómo	Estrategias, situaciones, simbolismos de que se vale. El lenguaje del cine: sonido, luz, color, paisajes, planos, contrastes, lenguaje simbólico
2. Relacionar	
Interpretación	Del argumento y las escenas relevantes a la luz del tema y mensaje
Relacionar hechos o escenas	Con acciones o valores educativos
Relacionar ideas o escenas	Con aspectos educativos o de formación
¿Qué ideas sugiere para la formación?	Relacionar con lecturas realizadas
Aprendizaje	¿Qué podemos aprender para la vida cotidiana o profesional?
3. Aplicar tratamiento didáctico	
Sentido y destinatarios	¿Para qué tipo curso, materia, charla, situación o grupo de personas sería útil la película? ¿Quiénes serían los destinatarios? ¿En qué situación formativa la proyectarías?
Objetivos	¿Qué objetivos de formación sugieres que podrían alcanzarse trabajando con esta película?



Contenido	¿Con qué contenido de formación pedagógica, inicial o permanente crees que está relacionada?
Actividades sugeridas	A partir de la película o en relación con ella, para aprender
Metodología	Cómo lo plantearías o aplicarías
Documentación	Otros documentales o lecturas de apoyo para profundizar en lo aprendido. Anexos de comentarios y críticas sobre la película

Adaptado de Torre (1997d, p. 100)

Anexo 2. Ficha para aprender del cine

Ficha técnica	
Título:	
Año de producción:	
Editora o distribuidora del video:	
I. Observar y comprender	
Tema ¿Qué sucede?	
Contexto ¿Dónde sucede?	
Secuencia ¿Cuándo sucede?	
Personajes ¿Quién lo hace?	
Estrategia ¿Cómo lo hace?	
Mensaje ¿Para qué sucede?	
II. Relacionar	
Propósito ¿Por qué sucede?	
Valores	



¿Qué valores están presentes?	
Propuestas ¿Qué ideas sugiere?	
Aplicación ¿Qué puedo aprender de esto?	
III. Aplicar	
Alternativas ¿Qué puedo cambiar o mejorar?	
Realidad ¿Qué deseo?	
Decisión ¿Qué voy a hacer?	
Valoración ¿Qué aprendí?	

Autoría propia

Anexo 3: Orientaciones educativas por película

Películas	Posibles temas de educación
<i>El hombre elefante</i>	Valores, contravalores, cultura, relaciones y trabajo
<i>Tierras de penumbra</i>	Marginación social
<i>El club de los poetas muertos</i>	Valores: libertad, innovación y dignidad
<i>Matar un rruiseñor, Alas de mariposa</i>	Justicia y dignidad
<i>El señor de las moscas</i>	Familia
<i>El pequeño Tate</i>	Creatividad
<i>Forrest Gump</i>	Disciplina, NEE
<i>El rey león</i>	Marginación social
<i>Rain Man</i>	NEE
<i>Chicos de la calle</i>	Dinámicas de grupo
<i>Harry Potter</i>	Afrontar miedos y temores
<i>Regresando a nunca jamás</i>	Superar el duelo

Elaboración propia en base a las siguientes fuentes: Torre (1997c) y Loizaga (2008)